

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.2.2022>

ПЕРИОДИКА

Серија  
Годишњаци

Департман за педагогију  
Филозофског факултета у Нишу

*Годишњак за педагогију*

Др Јелена Петровић  
главни и одговорни уредник

Секретар редакције  
Данијела Милошевић

Адреса  
Филозофски факултет у Нишу  
18000 Ниш  
Ћирила и Методија 2  
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. VII, број 2, 2022



Ниш 2022.

## РЕДАКЦИЈА:

### **Др Марјан Блажич**

Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани,  
Словенија

### **Др Милан Матијевић**

Учитељски факултет, Свеучилиште у Загребу,  
Хрватска

### **Др Данимир Мандић**

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

### **Др Оливера Кнежевић Флорић**

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,  
Србија

### **Др Марина Матејевић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Вера Стојановска**

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и  
Методиј“ у Скопљу, Македонија

### **Др Јелена Максимовић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Мариана Крашован (Mariana Craşovan)**

Факултет за социологију и психологију,  
Универзитет у Темишвару, Румунија

### **Др Зорица Станисављевић Петровић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Розалина Попова Коскарова**

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Кирил и  
Методиј“ у Скопљу, Македонија

### **Др Бисера Јевтић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Виара Гурова (Viara Gurova)**

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент  
Охридски“ у Софији, Бугарска

### **Др Снежана Маринковић**

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу, Србија

### **Др Данијела Василијевић**

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу, Србија

### **Др Марија Јовановић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Албена Чавдарова**

**(Albena Chavdarova)**

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент  
Охридски“ у Софији, Бугарска

### **Др Саша Дубљанин**

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,  
Србија

### **Др Јелена Петровић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Милан Станчић**

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,  
Србија

### **Др Анета Баракоска**

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и  
Методиј“ у Скопљу, Македонија

### **Др Жана Бојовић**

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,  
Србија

### **Др Драгана Станојевић**

Педагошки факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Марија Марковић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Франк Танги (Franck Tanguy)**

Универзитет Мишел Монтењ у Бордоу, ЕСПЕ  
(École supérieure du professorat et de l'éducation),  
Француска

### **Др Јелена Јевгењевна Рибњикова**

Државни институт културе Кемеровски, Руска  
Федерација

### **Др Анита Рончевић**

Педагошки факултет, Универзитет у Риједи,  
Хрватска

### **Др Младен Вилотијевић**

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,  
Србија

### **Др Раденко Круљ**

Филозофски факултет, Универзитет у Приштини –  
Косовској Митровици, Србија

### **Др Драгана Јовановић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

## САДРЖАЈ

<i>Зорица Станисављевић Петровић, Анастасија Мамутовић, Марија Марковић</i> СТРУЧНА ПРАКСА ИЗ ШКОЛСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ НА ОСНОВНИМ АКАДЕМСКИМ СТУДИЈАМА ПЕДАГОГИЈЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА .....	7
<i>Марина Ћирић</i> АНГАЖОВАЊЕ СТУДЕНАТА У ВИСОКОШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА – ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА .....	25
<i>Гордана Петровић</i> ПРЕДШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА У СТРУКТУРИ ОСНОВНИХ АКАДЕМСКИХ СТУДИЈА НА ФИЛОЗОФСКИМ ФАКУЛТЕТИМА У СРБИЈИ .....	37
<i>Сања Сретић, Јелена Петровић</i> РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНЕ ПЕДАГОГИЈЕ КАО ПЕДАГОШКОГ ПРАВЦА И ЊЕН УТИЦАЈ НА ДАЉИ ТОК РАЗВОЈА ПЕДАГОШКЕ НАУКЕ .....	51
<i>Петар Рајчевић, Хаџи Живорад Миленовић, Мирјана Симић</i> СПЕЦИФИЧНОСТ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ МЕТОДА У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА .....	65
<i>Снежана Перишић</i> АНАЛИЗА СТАНДАРДА ДИДАКТИЧКОГ ОБЛИКОВАЊА САДРЖАЈА НА ПРИМЕРУ БАСНИ У ЧИТАНЦИ ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ИЗДАВАЧКЕ КУЋЕ ЕДУКА .....	85
<i>Александра Јовановић</i> РАЗЛОЗИ НАСТАНКА ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ .....	103



UDK 378-057.875:37.01

Originalni naučni rad

Prilmljeno: 26.9.2022.

Odobreno za štampu: 10.12.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2022.1>

## STRUČNA PRAKSA IZ ŠKOLSKE PEDAGOGIJE NA OSNOVNIM AKADEMSKIM STUDIJAMA PEDAGOGIJE IZ PERSPEKTIVE STUDENATA<sup>1</sup>

Zorica Stanisavljević Petrović<sup>2</sup>, Anastasija Mamutović, Marija Marković  
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju

**Apstrakt:** U radu je prikazana analiza stručne prakse studenata Osnovnih akademskih studija pedagogije. Osnovni cilj istraživanja je da se ispita kako su studenti doživeli stručnu praksu iz predmeta Školska pedagogija. Istraživanje je sprovedeno primenom kvalitativne istraživačke metode, a osnovni instrument istraživanja je upitnik sa pitanjima otvorenog tipa. U istraživanju su postavljeni sledeći istraživački zadaci: (1) Utvrditi očekivanja studenata u procesu realizacije stručne prakse; (2) Identifikovati pozitivne i negativne strane realizovane stručne prakse; (3) Utvrditi probleme koji se javljaju u organizaciji stručne prakse; (4) Ispitati mišljenje studenata o zadacima za realizaciju stručne prakse iz predmeta Školska pedagogija; (5) Prikupiti predloge studenata o mogućim načinima unapređivanja stručne prakse. Rezultati istraživanja ukazuju da su studenti veoma pozitivno doživeli stručnu praksu iz predmeta Školska pedagogija. Gotovo svi ispitani studenti smatraju da je stručna praksa ispunila njihova očekivanja i da ima mnoge pozitivne strane. Analiza je pokazala da se negativne strane stručne prakse odnose na kratko trajanje prakse, kako iz ovog predmeta, tako i uopšte. Zadatke za stručnu praksu iz predmeta Školska pedagogija, studenti su doživeli kao primerene, a pojedini ih opisuju i kao zanimljive i kreativne. U skladu sa tim, predlozi za poboljšanje stručne prakse su u najvećoj meri orijentisani ka vremenskom okviru stručne prakse, u smislu povećanja vremena i promene termina realizacije stručne prakse.

**Ključne reči:** stručna praksa, studenti, Školska pedagogija, škola, organizacija

<sup>1</sup> Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta: „Uloga visokoškolskih ustanova u procesu unapređenja održive pedagoške prakse“, br. 455/1-1-5-01, finansiranog od strane Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu.

<sup>2</sup> [zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs)

## Uvod

U skladu sa reformama u visokom obrazovanju došlo je do brojnih promena u procesu studiranja na svim nivoima studija. Novi studijski programi (uključujući i studijski program Osnovnih akademskih studija pedagogije), doživeli su značajne promene pre svega u okvirima strukture i sadržaja programa. Saglasno tome, došlo je i do promene na nivou organizacije stručne prakse studenata, koja i nadalje ostaje značajan segment profesionalnog pripremanja mladih za radne aktivnosti. Stručna praksa na visokoškolskim ustanovama otvara prostor da se mladi ljudi postepeno uvedu u svoju profesiju, da razviju svoja profesionalna znanja i veštine, kako bi se bolje prilagodili budućem radnom okruženju. Posmatrano sa tog aspekta, stručna praksa budućih pedagoga je prvo i skoro jedino praktično iskustvo, prvi kontakt sa praktičnim radom, koji oni imaju tokom studiranja.

U kontekstu promena u visokom obrazovanju ulažu se značajni naponi da se stručna praksa osavremeni, kako bi se studenti što adekvatnije pripremili za brojne profesionalne izazove koji ih očekuju na budućem radnom mestu. Značajnu podršku promenama u ovom pravcu predstavljaju novi pristupi učenju i podučavanju u kojima se prevazilazi tradicionalna praksa studenata zasnovana na transmisivskoj paradigmi podučavanja i čini zaokret prema transformacijskom pristupu u kome je podučavanje zasnovano na obrazovanju za reflektivnu praksu. U osnovi transformacijske paradigme je postavljan kritičko-refleksivni model na kome se gradi profesionalni razvoj u kome praksa studenta predstavlja samo početak. U ovom pristupu polazna pretpostavka je jedinstvo teorije i prakse i prelazak sa tradicionalnog na konstruktivistički model obrazovanja. U skladu sa tim, sve veći značaj se ukazuje integrisanoj praksi studenata, koja je saobražena sa transformacijskim modelom učenja i podučavanja studenata.

## Teorijski pristup

Premda je stručna praksa od izuzetnog značaja za pripremanje studenata, sa teorijskog aspekta ona nije u dovoljnoj meri istražena, posebno kada je reč o prelasku sa tradicionalnog ka konstruktivističkom modelu obrazovanja. Pitanja stručne prakse u relevantnim istraživanjima uglavnom se razmatraju sa aspekta njenog značaja i visoke vrednosti za studente. Naime, smatra se da iskustvo sa prakse ima čitav niz potencijalnih prednosti za studente, kako u svetlu njihovog obrazovanja, kvalitetnijeg pripremanja za profesiju, tako i u domenu njihovog profesionalnog razvoja. Osim toga, iskustvo prakse pruža studentima mogućnost da uspostave vezu između akademskih znanja stečenih na studijama i sveta rada koji ih očekuje u perspektivi (Hergert, 2009). Posmatrano u širem kontekstu, praksa ima značajnu ulogu u uspostavljanju vrednih kontakata i umrežavanju studenata u cilju stvaranja boljih izgleda za zapošljavanje i dalju karijeru. U tom kontekstu, sa aspekta profesionalnog razvoja, smatra se da stručna praksa ima važnu ulogu u građenju profesionalnog identiteta



i profesionalnog razvoja studenata (Filiz & Durnali, 2019; Hergert, 2009; McKeon & Harrison, 2010). Osim toga, u istraživanjima se ukazuje na povezanost stručne prakse sa različitim aspektima procesa učenja studenata (Senovska & Pryshliak, 2020). Veći broj istraživanja u visokom obrazovanju, takođe, ukazuju na značajne potencijale stručne prakse u različitim oblastima studiranja (Hovorka & Wolf, 2009; Katane, 2007; Paige, 2017).

Centralni cilj stručne prakse je da se utvrde i prodube znanja koja studenti dobijaju tokom nastave i da se kod studenata razvijaju neophodne praktične veštine. U tom kontekstu smatra se da stručna praksa ima višestruke funkcije: adaptivnu, nastavnu, vaspitnu, razvojnu i dijagnostičku funkciju (Kravchenko et al., 2018). Sa tog aspekta, veoma je važno da organizacija prakse bude fleksibilna i usaglašena ne samo sa znanjima studenata, već i sa njihovim individualnim karakteristikama i preferencijama.

Kravchenko i saradnici (Kravchenko et al., 2018) smatraju da je stručna praksa jedna od najvažnijih etapa u pripremanju studenata za budući poziv. Oni smatraju da je kvalitetno obrazovanje budućih nastavnika moguće samo kroz međusobnu povezanost i uslovljenost teorijskih znanja i praktične obuke. Studenti tokom prakse razvijaju brojne sposobnosti i veštine, među kojima se izdvajaju sledeće: (1) sposobnost za organizovanje sopstvene pedagoške aktivnosti; (2) sposobnost planiranja nastave u skladu sa nastavnim planovima i tematskim celinama; (3) sposobnost za doslednost u predavanju; (4) sposobnost za organizovanje različitih vrsta nastave u cilju efikasnosti podučavanja relevantnih tema iz programa; (5) sposobnost korišćenja inovativnih pristupa u nastavi.

Slično tome, i u drugim istraživanjima se ukazuje na prednosti, ali i na postojeće nedostatke stručne prakse studenata (Filiz & Durnali, 2019). Prikupljene informacije i analiza pitanja vezanih za iskustva sa prakse, u navedenom istraživanju, pružaju uvid u doprinos stručne prakse osposobljavanju i budućem zapošljavanju nastavnika. Naime, na uzorku od 20 ispitanika sa različitih studijskih programa, koji su učestvovali u četrnaestonedeljnom programu prakse u srednjim školama, utvrđeno je da je stručna praksa korisna za budući profesionalni život nastavnika, dok teorijsku obuku stečenu tokom nastave učesnici iz različitih razloga smatraju manje značajnom i korisnom. Predlozi učesnika studije ukazuju da je potrebno da praksa u školama duže traje, da mentori prakse budu kompetentni nastavnici sa iskustvom, koji imaju razvijene komunikacione veštine i iskustvo u tradicionalnoj razrednoj nastavi.

Proces studiranja je istovremeno i proces profesionalnog sazrevanja budućih praktičara, koji zahteva permanentnu podršku. Tokom prvih godina studija, kod studenata se aktuelizuje potreba za potvrđivanjem ispravnosti prethodno napravljenog izbora profesije. Naime, studenti tokom prve godine fakulteta, još uvek preispituju svoje profesionalne izbore, najčešće polazeći sa aspekta nastavnih predmeta i zahteva vezanih za studiranje. Ovaj proces je izraženiji kod onih koji su se dvoumili pri izboru profesije ili iz različitih razloga nisu upisali željene fakultete. Osim toga, važnu ulogu u procesu profesionalnog sazrevanja čine i individualne karakteristike studenata, kao i razvijena svest o sebi, sopstvenim sposobnostima, interesovanjima, motivaciji. Svi ovi faktori dovode do otežanja

u procesu profesionalnog sazrevanja, zbog čega je studentima neophodna podrška. Beļjalkova i sar. (Белякова et al., 2020) smatraju da je uvođenje studenta u praksu odabrane profesije jedan od načina podrške procesu profesionalnog sazrevanja. Ovi autori, naime, praksu studenata vide kao priliku za razvoj profesionalnog identiteta i profesionalnog samopoštovanja. U tom kontekstu, oni polaze od stava da profesionalna praksa studenta, ukoliko je dobro osmišljena i planirana, može predstavljati jedinstveno iskustvo učenja koje je prvi korak u buduću profesiju. Shodno tome, praksa treba da bude tako organizovana da obezbedi studentima aktivno pozicioniranje na profesionalnom putu, da zadaci doprinose njihovom razvoju, da osposobljava za refleksivno procenjivanje stečenog iskustva i povezivanje sa teorijskim znanjima.

Značajnu ulogu u razvoju kompetencija studenata tokom praktičnih aktivnosti imaju mentori, nastavnici i pedagozi koji su već zaposleni i koji bi svojim iskustvom trebalo da pruže pomoć mladim kolegama u sticanju prvih iskustava u praksi. Veoma je važna uloga mentora, od kojih se očekuje da studente vode kroz praktičan rad, da razumeju njihova prethodna životna iskustva i pruže podršku tokom profesionalnog sazrevanja. Smatra se da „mentorstvo predstavlja ogromnu odgovornost i da mentori treba da umeju da svojim dobrim ličnim primerom budućim nastavnicima olakšaju dalje studiranje, da im pomognu da završe studijske obaveze i da se kasnije bave profesijom za koju su se školovali” (Herzog et al., 2012: 29).

Sa stanovišta ovog rada, prevashodno sa aspekta inoviranja stručne prakse studenta, značajan je inovativni model prakse, koji je proveren u eksperimentalnom istraživanju sa studentima, budućim nastavnicima (Белякова et al., 2020). Reč je o modelu prakse kojim se osnažuje profesionalno sazrevanje i pruža doprinos razvoju profesionalnog identiteta. Pored dobre organizacije u okviru ovog modela predviđeni su i posebni zadaci za studente:

- Vođenje online dnevnika na društvenim mrežama na kojima pristup imaju samo nastavnici i učenici. Studenti u periodu prakse imaju stalnu online komunikaciju sa nastavnicima i kolegama, a, takođe, putem mreža šalju izveštaje, dokumentaciju, kao i fotografije i video-snimke sa prakse. U formiranim online grupama studenti dobijaju povratne informacije od nastavnika, kao i vrednovanje zadataka sa obrazloženjima.
- Pisanje motivacionog pisma, u nameri da studenti opišu postojeće iskustvo u nastavi i anticipiraju dugoročne ciljeve sopstvenog profesionalnog razvoja. Specifičnost ovog pisma je njegov format. Naime, pismo je zapravo narativ koji studenti pišu o sebi, i piše se u formi slobodnog teksta.
- Lični plan stručnog usavršavanja, gde se u strukturiranoj formi postavljaju konkretni ciljevi i zadaci, kako u periodu prakse, tako i dugoročnije, zatim plan za implementaciju projekta na kome rade i sl.
- Svakodnevno pripremanje kratkih refleksivnih narativa, u kojima se analiziraju dosadašnja iskustva, ulazak u profesiju i samopercepcije o sebi kao profesionalcu.
- Javna prezentacija projekata koji su zasnovani na problemima koje su studenti uočili na praksi, sa prikazima predloga njihovog rešavanja (Белякова et al., 2020).

U kontekstu prakse budućih pedagoga ističe se značaj kompleksnih aktivnosti koje se obavljaju tokom prakse, jer za razliku od budućih nastavnika koji su posvećeni samo jednom nastavnom predmetu, praksa budućih pedagoga ima širi koncept i, pored vaspitno-obrazovnih, obuhvata i socijalne ustanove. U vaspitno-obrazovnim ustanovama (školama i predškolskim ustanovama) studenti pedagogije se upoznaju ne samo sa nastavom, već i sa svim drugim aktivnostima iz područja rada pedagoga. Dakle, oni bi trebalo da upoznaju strukturu i funkcionisanje vaspitno-obrazovne ustanove iznutra, da razumeju i preispituju različite vrste vaspitno-obrazovnih aktivnosti koje su zastupljene u realnom radnom kontekstu. Istraživanje i preispitivanje, razvoj kritičkog odnosa, stručnu praksu studenata čine izuzetno vrednom za razvoj kompetencija budućih pedagoga. Shodno tome, smatra se da je stručna praksa jedan od ključnih elemenata obrazovanja za refleksivnu praksu, jer upravo u realnom praktičnom kontekstu studenti mogu da: (1) otkrivaju probleme koji će biti predmet refleksije o akciji, (2) razvijaju refleksivnost u akciji (stiču iskustvena znanja, doživljaje, intuitivne teorije itd.), (3) proveravaju teorijske i iskustvene pretpostavke i tragaju za novim načinima razumevanja, odnosno, grade znanje (Radulović, 2011).

Smatra se da je stručna praksa studenata pedagogije usmerena ka razvoju onih kompetencija budućih pedagoga koje su neophodne za kvalitetno obavljanje pedagoškog poziva kako u vaspitno-obrazovnim, tako i u ustanovama socijalne zaštite, ali i drugim institucijama i organizacijama u kojima se zapošljavaju diplomirani pedagozi. Istraživanja stručne prakse na našim prostorima su veoma retka, što ukazuje da stručna praksa još uvek nije zauzela adekvatno mesto na polju pedagoških istraživanja, kao i da je to, prema navodima Budić i saradnika (2008), tema o kojoj se ne vodi dovoljno računa. U manjem broju realizovanih istraživanja primetno je postojanje jaza između teorije i prakse, što ukazuje na preovladavanje tradicionalnog pristupa u organizovanju stručne prakse studenata (Polovina i Pavlović, 2010). U pomenutom istraživanju koje je obuhvatilo profesore i studente nastavničkih fakulteta došlo se do rezultata da je prisutan nedostatak praktičnih znanja studenata, kao i da u univerzitetskim programima dominiraju teorijska znanja. Prema navodima ovih autorke, to ukazuje na postojanje rasepa između teorijskih i praktičnih znanja, što rezultira neadekvatnim pripremanjem studenata za budući posao. Na slične rezultate upućuju i druga istraživanja, prema kojima su studenti nezadovoljni vremenom predviđenim za stručnu praksu i nedovoljnim angažovanjem tokom prakse, kao i svojom pasivnom ulogom koja se svodi na posmatranje vaspitno-obrazovnog rada (Nikolić, 2008).

U istraživanju stručne prakse studenata pedagogije, takođe, ukazuje se na neke slabe strane u organizaciji studentske prakse. Naime, u istraživanju koje se, između ostalog, bavilo i ispitivanjem osobenosti stručne prakse (Jovanović i Jovanović, 2021), na uzorku od 105 studenata pedagogije došlo se do rezultata koji ukazuju na potrebe za promenama, pre svega u delu obima, odnosno dužine trajanja stručne prakse, kao i u pogledu pojedinih obeležja kvaliteta. Shodno tome, autorke navode da "prepoznavanje studenta da im obim predviđene prakse nije dovoljno značajan je input od koga treba krenuti u procesu unapređivanja i inoviranja studijskog programa, kao i iznalaženja novih mehanizama za ostvarivanje saradnje sa što većim

brojem institucija i organizacija vaspitno-obrazovnog rada” (Jovanović i Jovanović, 2021: 44).

Neka ranija istraživanja, takođe, ukazuju na slično stanje: da se u inicijalnom obrazovanju uče samo deklarativna znanja i da studenti nemaju razvijene kompetencije za rešavanje problema u praksi. Teorijska znanja nisu primenljiva, tako da je jedini način za razvoj praktičnih znanja lično iskustvo pojedinaca i razmena sa kolegama (Rajović i Radulović, 2007). U ovom istraživanju je, takođe, utvrđeno da se postojeći problemi mogu prevazići integracijom teorije i prakse. Na prednosti integrisane prakse u obrazovanju budućih vaspitača predškolskih ustanova ukazuje i model integrisane prakse, koji je osmišljen i eksperimentalno primenjen u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi (Marković, 2014). Naime, Markovićeva (2014), integrisanu praksu definiše kao transformacijski model učenja i podučavanja studenata koji teži sintezi i stvaranju integrativnog sistema znanja, u kome se brišu granice između različitih predmeta i disciplina koje se prožimaju i sintetišu novu celinu oko problema ili teme. Integrisana praksa kao model učenja i podučavanja studenata podrazumeva praktično delovanje svih aktera i verifikaciju u praktičnim slučajevima koji su složeni i dinamični i mogu se analizirati iz različitih perspektiva. U integrisanoj praksi su izbrisane granice između pojedinih predmeta i preovladava integrisano proučavanje obrazovnih jedinica različitih oblasti, kroz međumetodičku povezanost i stvaranje smislenih veza između sličnih aspekata različitih disciplina.

Na pozitivna iskustva u primeni integrisanog modela metodičke prakse ukazuje i Novaković (2018), koji je proučavao pitanja izvođenja nastavne prakse na Departmanu za srpski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Nišu. Autor konstatuje da je primena refleksivnog modela u praksi studenata doprinela stvaranju kvalitetnijih nastavnih kadrova. Rezultati istraživanja su pokazali da studenti čija je praksa bila realizovana prema refleksivnom modelu poseduju kvalitetnije nastavničke kompetencije, da su zadovoljniji načinom organizovanja i realizacije prakse u odnosu na studente koji su praksu obavljali prema tradicionalnom modelu.

## **Metodološki pristup**

Osnovni cilj istraživanja jeste da se ispita kako su studenti doživeli stručnu praksu iz predmeta Školska pedagogija, koja se organizuje na trećoj godini OAS pedagogije. U skladu sa postavljenim ciljem određeni su sledeći zadaci istraživanja:

1. Utvrditi očekivanja koja su studenti imali od stručne prakse;
2. Identifikovati pozitivne i negativne strane stručne prakse prema mišljenju studenata;
3. Utvrditi probleme koji se javljaju u organizaciji stručne prakse;
4. Ispitati mišljenja studenata o zadacima koje dobijaju za praksu iz predmeta Školska pedagogija;
5. Prikupiti predloge studenata o mogućim poboljšanjima vezanim za stručnu praksu.

Istraživanje je zasnovano na postulatima kvalitativnog pristupa, te je u skladu sa tim korišćena deskriptivna metoda. Instrument kojim su prikupljeni podaci je upitnik sa pitanjima otvorenog tipa koji je namenski konstruisan za potrebe istraživanja. U upitniku je dato 12 pitanja, koja se odnose na doživljaj i percepcije studenata o stručnoj praksi. Uzorak istraživanja čini 25 studenata OAS pedagogije koji su pohađali stručnu praksu u trajanju od dve nedelje tokom maja meseca 2022. godine. Istraživanje je realizovano odmah nakon stručne prakse, krajem maja i početkom juna meseca 2022. godine. Istraživanje je realizovano elektronskim putem. Učešće studenata je bilo na dobrovoljnoj bazi, iz tog razloga učešće u istraživanju je ograničeno na 25 ispitanika, jer ostali nisu pokazali interesovanja da se uključe u proces istraživanja. Podaci dobijeni istraživanjem su analizirani kvalitativnim putem.

## Rezultati istraživanja sa diskusijom

U skladu sa zadacima istraživanja, svi odgovori ispitanika su svrstani u 5 celina: (1) Očekivanja studenata od prakse; (2) Identifikovanje pozitivnih i negativnih strana prakse; (3) Problemi u organizaciji prakse studenata; (4) Zadaci iz predmeta Školska pedagogija; (5) Predlozi studenata o mogućim poboljšanjima stručne prakse.

### *Stručna praksa i očekivanja studenata*

Na pitanje koje se odnosilo na očekivanja studenata od stručne prakse iz predmeta Školska pedagogija dobijeni su rezultati koji su u velikoj meri usklađeni sa postavljanim zadacima za stručnu praksu: upoznati se sa školom, njenom strukturom i funkcionisanjem, kao i sa glavnim akterima školskog rada: pedagogom, nastavnicima i učenicima. Odgovori studenata ukazuju da su očekivanja od stručne prakse uglavnom bila visoka, jer su očekivali da se upoznaju ne samo sa funkcionisanjem i strukturom škole, već i sa svim oblastima rada školskog pedagoga, što inače nije bio primarni zadatak ove prakse. S druge strane, većina studenata je izjavila da su bili uzbuđeni, jer se nakon dve godine učenja različitih teorijskih pristupa sreću sa praktičnim radom, a pre svega, sa primenom znanja i veština koje su usvajali tokom predavanja i vežbi. U tom kontekstu, veliki broj studenata ulogu stručne prakse sagledava kao mogućnost da znanja koja su stekli na fakultetu primene u školskom kontekstu, odnosno u konkretnim uslovima u školskoj praksi.

Primer odgovora: „*Mogla sam da vidim na koji način, teorija koju sam do sada usvojila može da se primeni u praksi i na koje načine. Očekivala sam više dinamike u radu pedagoga, s obzirom da je reč o srednjoj školi.*“ (T. M.).

Odgovori studenata na pitanje njihovih očekivanja od stručne prakse su bili prilično emocionalno obojeni, mnogi su navodili da su bili uzbuđeni, da nisu bili sigurni šta ih tačno u školi očekuje i kako će biti primljeni od strane pedagoga i nastavnika. Istovremeno, neki od njih su stručnu praksu videli kao svojevrsan način provere u izboru zanimanja, jer su od stručne prakse očekivali potvrdu da su pravilno postupili kada su se opredelili za poziv pedagoga.

Primeri odgovora: „*Mogu slobodno reći da sam se malo plašila kako ću se ja snaći na stručnoj praksi, s obzirom na to da se do sada nisam susretala konkretno sa praktičnim radom. Nisam imala neka prevelika očekivanja, ali sam generalno od stručne prakse očekivala da mi da jednu perspektivu, da mi omogući da nađem smisao, da me uveri da li sam ja na dobrom putu, da li sam zaista izabrala ono što volim ili ne.*“ (M. M.)

„*Moja očekivanja nisu bila velika. Najiskrenije nisam mislila da će biti tako zanimljivo i plašila sam se da neću moći da se snađem. Kada sam zakoračila u školu i kada sam upoznala pedagoga i nastavnike, očekivanja su porasla: da se upoznamo sa stručnim kadrom, sa funkcionisanjem škole, sa prednostima i manama rada školskih pedagoga, kao i sa nekim posebnim aspektima, na primer, kako funkcioniše elektronski dnevnik.*“ (E. J.)

Premda upoznavanje sa radom i poslovima pedagoga u školi nije bio primarni zadatak ove stručne prakse, jer se zadaci vezani za rad školskog pedagoga detaljnije obrađuju tokom četvrte godine studija u okviru nastavnog predmeta Metodika rada školskog pedagoga, veći broj studenata je imao upravo očekivanja koja su se odnosila na ovu tematiku. Naime, sam kontakt sa pedagogom u školi i razgovor sa njim kao jedan od zadataka oni su razumeli kao priliku da se bliže upoznaju sa budućim pozivom. U skladu sa tim, očekivanja studenata od stručne prakse uglavnom su bila usmerena ka upoznavanju sa poslovima i zadacima pedagoga u školi, što je primetno u odgovorima većeg broja ispitanika.

Primer odgovora: „*Očekivala sam da ćemo videti sve poslove pedagoga i kako izgleda jedan njihov radni dan, da ću ostvariti kontakte sa većim brojem nastavnika i učenika, da se upoznam sa organizacijom nastave. Očekivala sam da mi ova praksa bude i jedan pokazatelj da li želim da nastavim svoj rad u ovoj oblasti, ili pak težim ka nečemu drugom.*“ (A. L.)

Pojedini studenti su odlazak na stručnu praksu u škole videli kao mogućnost za razvoj sopstvene profesionalne autonomije, te su njihova očekivanja bila vezana za lično angažovanje i priliku da „*preuzmu neke potencijalne zadatke*“ (K. A.). Međutim, na osnovu pregleda odgovora na ovo pitanje se, ipak, može konstatovati da su ovakva očekivanja veoma sporadična i prisutna samo kod onih studenata koji su već imali neka profesionalna angažovanja van fakulteta, uglavnom u okviru nevladinog sektora i drugih organizacija. Dakle, radi se o veoma malom broju studenata koji su već imali iskustva u radu sa učenicima ili realizovanju raznovrsnih radionica za decu i mlade.

Primer odgovora: „*Od stručne prakse sam očekivala da ću se upoznati sa radom pedagoga, posebno sa nekim razgovorima koje on vodi. Očekivala sam da ću se provesti lepo, ali da ću na sebe preuzeti neke potencijalne zadatke. Očekivala sam da najveći deo provedemo sa učenicima, da upoznamo što više nastavnika i njihove različite metode i stilove rada. Očekivala sam da ću se upoznati sa specifičnostima škole.*“ (K.A.)

Može se zaključiti da su studenti imali raznovrsna očekivanja od stručne prakse koja su u procesu njene realizacije uglavnom ostvarena.

### *Identifikacija pozitivnih i negativnih strana stručne prakse*

Na pitanje koje se odnosilo na pozitivne i negativne strane stručne prakse, ispitanici su dali raznovrsne i dosta obimne odgovore. Prema njihovom mišljenju najizraženija pozitivna strana stručne prakse je spajanje teorijskih i praktičnih znanja, odnosno mogućnosti da znanja stečena na fakultetu primene u konkretnom školskom radu. Kao značajnu prednost oni percipiraju mogućnost za upoznavanje sa pedagozima i nastavnicima, koje vide kao stručnjake na polju praktičnog rada.

Primeri odgovora: „*Nama kao studentima, koji smo se tokom studiranja susretali samo sa teorijskim razmatranjima, stručna praksa je omogućila da sve sagledamo iz drugog ugla, proširimo svoje vidike i donekle steknemo sposobnosti, veštine i znanja o budućoj profesiji.*“ (T.P.)

„*Pozitivnih strana je mnogo. Da bi mi kao budući pedagozi razumeli posao i da bi sve ono što smo teorijski naučili umeli da primenimo konkretno, ova praksa nam je i te kako bila neophodna. U toku prakse približila sam ono o čemu sam već učila, shvatila sam da nekad nije moguće raditi baš onako kako piše u knjigama, već da se moramo prilagođavati situacijama. Okusila sam rad u školi i čula o radu u socijalnim ustanovama, što svakako ne bih mogla da praksa ne postoji. Čula sam mišljenja i iskustva brojnih stručnjaka na ovom polju i upoznala se sa samim institucijama i radom u njima.*“ (K. Lj.)

Neki ispitanici naglašavaju prednost stručne prakse u smislu sagledavanja uslova rada u školi u realnom vremenu i prilike za sticanje prvih profesionalnih iskustava. U tom kontekstu važnim smatraju priliku da ostvare konkretne odnose sa nastavnicima i učenicima, odnosno da ostvare kontakte uživo, jer je zbog prisustva pandemije Covid 19, celokupna nastava na fakultetu bila realizovana online i to tokom dve akademske godine.

Primer odgovora: „*Pozitivne strane stručne prakse jesu zapravo mogućnosti da vidimo i upoznamo se sa poslom u realnom okruženju, što je od izuzetnog značaja za sticanje i građenje bilo kakvog iskustva. Takođe, pozitivna strana je ta što smo imali mogućnosti da posle dužeg vremena (zbog situacije sa pandemijom) budemo aktivni i prisustvujemo bilo kakvom vidu rada uživo.*“ (M. M.)

Pojedini ispitanici naglašavaju da im je na praksi bilo veoma zanimljivo i da su napustili školu sa puno različitih pozitivnih utisaka. Ipak, pored raznovrsnih pozitivnih strana stručne prakse ističu i nedostatak koji se odnosi na vreme organizovanja same prakse. Naime, praksa studenata je organizovana tokom maja meseca 2022. godine, kada su povećane školske obaveze i aktivnosti školskih pedagoga, kako zbog administrativnih, tako i zbog tekućih školskih aktivnosti. Shodno tome, neki pedagozi su bili prezauzeti i nisu mogli da se u većoj meri posvete studentima.

Primer odgovora: „*Kao jedinu negativnu stranu u toku realizacije stručne prakse izdvojila bih vreme organizovanja same prakse, odnosno, pred sam kraj školske godine osnovaca. Primetila sam da je pedagog imala previše obaveza i da je dolazilo do toga da u nekom trenutku ne može da se posveti razgovoru sa nama.*“ (S. A.)

Najznačajnija negativna strana stručne prakse je prema navodima skoro svih ispitanika njeno kratko trajanje. Mnogi od njih to vide kao jedinu negativnu stranu prakse u školama.

Primer odgovora: „*Jedina negativna strana stručne prakse je kratko trajanje.*“ (D. T.)

Pojedini ispitanici su isticali da se negativnošću može smatrati i nemogućnost pedagoga da se dovoljno posveti studentima tokom stručne prakse, nemogućnost da istraže sve teme koje ih zanimaju, kao i nedovoljna autonomija koja se odnosi na tendenciju da su neki pedagozi želeli da svoj poziv prikažu u što boljem svetlu i upućivali studente da prate ono što je najbolje u školi. To je posebno izraženo na primer prilikom posete časovima, gde su studenti upućivani da prate časove kod nastavnika koji razvijaju dobru praksu, dok, s druge strane, nisu imali prilike da vide i neke druge, možda manje uspešne časove. Takva situacija je ostavila utisak da studenti ipak nisu mogli videti realno stanje školske prakse, što je, takođe, veoma značajno, posebno sa aspekta korigovanja, ublažavanja i rešavanja postojećih problema u školskom radu.

Primer odgovora: „*Kao negativna strana može se uzeti ta nemogućnost pedagoga da nam se potpuno posveti u toku stručne prakse zbog svojih obaveza, zatim nemogućnost da istražimo sve što nas zanima, kao i nedovoljna samostalnost – poseta časovima je bila unapred dogovorena, pedagog je sa nama prisustvovao časovima, što nije dalo realnu sliku časa. Pripremljenost pedagoga za odgovore na pitanja iz intervjua je bila suviše „ispeglana“, a odgovor više teorijski nego onako kako je zaista u praksi.*“ (N. S.)

Na osnovu analize odgovora ispitanika može se zaključiti da je neke od uočenih nedostataka moguće ispraviti u procesu planiranja stručne prakse (npr. vreme realizacije prakse), dok su neki vezani za rad u samim ustanovama u kojima se praksa realizuje (npr. posvećenost pedagoga studentima) na koje fakultet ima ograničeni uticaj.

### *Problemi u organizaciji stručne prakse*

Mada se pitanje upućeno ispitanicima odnosilo na probleme koji se tiču organizacije stručne prakse iz predmeta Školska pedagogija, u odgovorima ispitanika više su se mogle naći izjave zadovoljstva o načinu na koji je stručna praksa organizovana. U skladu sa tim, može se konstatovati da problema u organizaciji gotovo da i nije bilo. Razlog tome je svakako dobra organizacija na nivou fakulteta, odnosno na nivou Departmana za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu. Naime, u skladu sa prethodnim iskustvima preduzete su sve mere kako se ne bi pojavljivali problemi koji su bili prisutni sa prethodnim generacijama budućih pedagoga kada je reč o stručnoj praksi. Te mere odnose se na intenziviranje saradnje Departmana za pedagogiju sa školama, pre svega, sa stručnim saradnicima, posebno pedagozima. Zajednički sastanci sa Podružnicom pedagoga u Nišu, kao i kontakti saradnika zaduženih za realizaciju prakse na III godini studija pedagogije pokazali su se efikasnim. U skladu sa tim, sa svakom od škola u koje su upućivani studenti na vreme je obavljen



kontakt, data su obaveštenja o studentima koji dolaze i ukazano je na očekivanja od pedagoga tokom boravka studenata na stručnoj praksi.

Primeri odgovora: „Što se tiče organizacije stručne prakse ja sam zadovoljna. Dobili smo konkretne zadatke i uputstva od profesora i asistenata, a u školi smo u svakom trenutku imali pomoć pedagoga.“ (S. A.)

„Smatram da je stručna praksa veoma dobro organizovana u svim institucijama koje smo posetili. Zaposleni u školi su nas lepo dočekali i omogućili nam da steknemo uvid u to kako izgleda posao pedagoga.“ (K. S.)

Sa druge strane, studenti su adekvatno i na vreme bili informisani o vremenu trajanja stručne prakse, o školi u koju su upućeni, kao i zadacima koje bi trebalo ostvariti tokom prakse. Zadaci koje je trebalo realizovati su detaljno objašnjeni na časovima vežbi i predavanja, uz komentare i adekvatne sugestije od strane profesora i asistenta. U prilog tome idu i odgovori ispitanika koji se odnose na organizaciju stručne prakse.

Primeri odgovora: „Organizacija stručne prakse od strane asistentkinja i profesorki sa fakulteta je bila dobra, dopalo nam se što nam je pružena mogućnost da posetimo škole i osetimo bar delić naše buduće profesije.“ (M. M.)

„Generalno, organizacija je bila i više nego dobra. Zadovoljna sam načinom na koji realizujemo praksu i institucijama koje smo posetili.“ (K. Lj)

Veći broj ispitanika se osvrnuo na činjenicu da je urađen dobar raspored za raspodelu studenata po školama, a da je posebno značajno što u svakoj od uključenih škola nije bilo više od 2 studenta. Ovakva organizacija omogućila je da studenti bez problema i ometanja rada zaposlenih u školi realizuju svoje zadatke, ostvare direktne kontakte sa pedagogima i nastavnicima i, što je posebno značajno, mogu bez ikakvih problema da prate nastavne aktivnosti.

Primer odgovora: „Organizacija stručne prakse u osnovnim i srednjim školama je bila dobra, svidelo mi se što je važno pravilo da u svakoj školi mogu biti najviše dva studenta. To je omogućilo da se bolje upoznamo sa nastavnicima i pedagogom i da nam se oni više posvete.“ (A. S.)

Pojedini ispitanici su u svojim odgovorima ipak ukazali na neke od nedostataka u organizaciji stručne prakse, u smislu da nisu imali kompletne informacije o rasporedu (verovatno se misli na raspodelu studenata po školama) i dobijanje informacija o mogućnostima i uslovima rada škola. S obzirom na to da je uglavnom reč o unutrašnjim karakteristikama škole, vezano za mogućnosti i uslove rada škola, činjenica je da zaposleni na fakultetu i ne mogu imati sve te informacije. S druge strane, sasvim je opravdan zahtev koji se odnosi na vremensku organizaciju stručne prakse, koja je prema sadašnjem rasporedu organizovana u maju mesecu, tako da oni koji se opredele za praksu u srednjim školama, uglavnom prisustvuju završnim aktivnostima (zaključivanju ocena, atmosferi pred raspust i sl.) i za učenike značajnim manifestacijama poput proslave mature.

Primer odgovora: „*Ono što organizaciji stručne prakse manjka, jeste selektivnost i informisanost, odnosno dobijanje informacija o rasporedu, mogućnostima i uslovima škola. Mislim da je vremenski raspored prakse mogao biti u nekom ranijem periodu, mada, naravno treba imati u vidu da je dosta teško u potpunosti prilagoditi dostupnost svih obrazovnih institucija.*“ (A. P.)

Može se zaključiti da, zahvaljujući adekvatnoj pripremi u organizaciji stručne prakse, nije bilo značajnijih problema pri njenom realizovanju u školama.

### ***Mišljenje studenata o zadacima stručne prakse iz predmeta Školska pedagogija***

Na pitanje koje se odnosilo na zadatke koje su studenti imali za stručnu praksu iz predmeta Školska pedagogija, svi ispitanici su izneli pozitivno mišljenje. Naime, studenti smatraju da su zadaci adekvatno izabrani, da su primereni njihovom znanju i da, kako navode, nisu bili teški za realizaciju. Interesantno je da neki od ispitanika navode da su zadaci bili zanimljivi i da su zahtevali ostvarivanje saradnje sa zaposlenima u školi, što je bio i jedan od ciljeva koje je na praksi trebalo ostvariti.

Primer odgovora.: „*Zadaci koje praksa obuhvata meni su, pre svega, poslužili kao usmerenje, vodič ka ostvarenju i ispunjenju uloge same prakse. Zadaci su bili od velike koristi i zanimljivi za izradu, jer zahtevaju saradnju, kreativnost, kritičko mišljenje, analizu, posmatranje i mnogo značajnih karakteristika koje su važne za pedagošku kompetentnost*“ (A. P.)

Ispitanici smatraju da postavljeni zadaci odgovaraju njihovim prethodnim znanjima koja su stekli tokom studija i da su bili od koristi, s obzirom na to da se odnose na glavna pitanja koja su na časovima predavanja i vežbi proučavana: struktura škole, organizacija rada, funkcionisanje škole, materijalni i tehnički uslovi za organizaciju rada i sl.

Primeri odgovora: „*Zadaci za stručnu praksu nisu bili teški. Pomogli su mi da se bolje upoznam sa osobnostima škole. Prvi zadatak mi je pomogao da ostvarim komunikaciju sa pedagogom, koja me je uputila i dala informacije o istorijatu škole, kadrovskoj i prostornoj opremljenosti, strukturi i organizaciji rada. Smatram da su zadaci bili korisni.*“ (N. S.)

„*Zadaci za stručnu praksu su bili sveobuhvatni, tako da sam svakog dana imala neki konkretan cilj sa kojim sam u školu došla. Nisu bili preopširni, ali nisu bili ni laki i zahtevali su određen napor. Obuhvatili su veliki deo pedagoškog rada u školi koji nam je pedagog detaljnije predstavio.*“ (K. A.)

Pojedini studenti su konkretno navodili određene zadatke i ukazivali na benefite koje su imali od njihovog ostvarivanja. Većina njih ističe da je bilo korisno upoznati specifičnosti škole, jer je svaka škola drugačija i ima neke svoje posebnosti, najčešće one koje se tiču okruženja u kojima se škola nalazi i slično.

Primer odgovora: „Na osnovu prvog zadatka mogla sam da upoznam školu i njen razvoj kroz istoriju, zatim, kako je ona opremljena, u smislu da li ima dovoljno prostorija za kvalitetan rad učenika, da li ima nastavnika za sve predmete i koje su glavne karakteristike i specifičnosti škole. Na osnovu drugog zadatka imala sam uvid u to kakav je rad pedagoga. Četvrti zadatak je bio formulisan tako da sam ja mogla da se oprobam kao stručni saradnik, da vodim razgovore sa učenicima i nastavnicima.“ (T. M.)

Premda je najveći broj ispitanih studenata istakao da su zadovoljni postavljenim zadacima, bilo je predloga da se možda neki zadaci izmene zbog njihove sličnosti. Međutim, s obzirom na to da je reč o samo jednom ispitaniku koji je dao takav predlog, može se konstatovati da su studenti u najvećem broju zadovoljni postavljenim zadacima i da vide koristi od njihove realizacije.

Primer odgovora: „Moje mišljenje o zadacima je da su sasvim prihvatljivi za realizovanje prakse u školi. Jedino bih možda malo izmenila drugi i treći zadatak iz predmeta Školska pedagogija, jer su praktično slični“ (M. M.)

Na osnovu analize odgovora studenata na dato pitanje može se zaključiti da imaju pozitivno mišljenje prema zadacima stručne prakse koji su zadati u okviru predmeta Školska pedagogija.

#### *Predlozi studenata o mogućim poboljšanjima realizacije stručne prakse*

Kako je najveći broj studenata pokazao zadovoljstvo stručnom praksom, njenom organizacijom, postavljenim zadacima, kao i saradnjom sa pedagogima i nastavnicima na terenu, nije bilo značajnih predloga u smislu poboljšanja stručne prakse. Ipak, bilo je predloga koji su se najčešće odnosili na vreme organizovanja stručne prakse (da se planira ranije, pre aprilskog ispitnog roka).

Primer odgovora: „Ono što bi moglo drugačije jeste da se praksa planira pre aprilskog ispitnog roka, ili prolećnog raspusta, kada je školski kalendar u pitanju, kako bi pedagog imao više prostora i vremena da radi sa studentima na praksi.“ (A. P.)

Najveći broj predloga za promenu se, ipak, odnosio na dužinu trajanja stručne prakse, gde su ispitanici bili jednoglasni da je vreme predviđeno za stručnu praksu isuviše kratko i da bi svakako bilo dobro da se vreme trajanja prakse produži. Takođe, neki od njih smatraju da je praksu potrebno imati češće u toku školske godine, a ne samo jedanput i to na kraju semestra.

Primeri odgovora: „Bilo bi jako korisno da češće imamo praksu, da postoji mogućnost da posle određenih sadržaja koje usvajamo teorijski, imamo priliku da to praktično primenimo. Nadam se da ćemo imati prilike u IV godini da provedemo više vremena na praksi i da za to vreme radimo onaj posao koji nas čeka kao buduće pedagoge, kako bi se što adekvatnije pripremili za obavljanje budućeg poziva.“ (A. Ž.)

„Jedan od predloga za poboljšanje prakse je vezan za dužinu trajanja. Bilo bi lepo ukoliko bi se budućim studentima omogućilo duže trajanje prakse u školama.“ (A. S.)

„Jedino što bih promenila vezano za stručnu praksu je to da bih volela da je duže trajala. Smatram da je 5 dana malo da se upoznamo sa svim pitanjima vezanim za školu i posao pedagoga. Što se tiče ostalih stavki, ne bih menjala ništa.“ (M. D.)

Dva predloga za poboljšanje stručne prakse studenata odnose se na strukturu organizacije, u smislu da je malo pažnje posvećeno ostalim ustanovama u kojima rade pedagozi, poput predškolskih i ustanova socijalne zaštite. U tom kontekstu oni predlažu da bi, pored povećanja vremenskog perioda za obavljanje stručne prakse, trebalo omogućiti studentima da biraju u kojim ustanovama i u kolikom trajanju žele da obave stručnu praksu.

Primeri odgovora: „Praksa je odlično organizovana, jedino što bih promenila jeste trajanje prakse i malo bliže upoznavanje sa ostalim institucijama.“ (A. I.)

„Predlog za promenu prakse i njeno poboljšanje je svakako da bi trebalo da traje duže i da možemo da biramo u kojoj instituciji bi želeli da budemo više, a u kojoj manje.“ (T. M.)

Samo jedan od predloga za poboljšanje stručne prakse se odnosio na inoviranje, odnosno uvođenje nekih obaveza koje bi studenti samostalno obavljali, poput, na primer, pedagoških radionica sa učenicima.

„Volela bih da neki od zadataka bude možda održavanje neke pedagoške radionice unutar škole, a tokom prakse.“ (K. A.)

Može se zaključiti da su predlozi koje su studenti navodili za unapređivanje stručne prakse važna povratna informacija predmetnim nastavnicima. Stoga, pomenuti predlozi za poboljšanje stručne prakse mogu biti od značaja u planiranju i organizaciji stručne prakse studenata u narednim godinama.

## Zaključak

Na osnovu prikazanih podataka može se konstatovati da je realizovano istraživanje pokazalo da je doživljaj studenata III godine pedagogije u odnosu na stručnu praksu, koja se prvi put u toku studija organizuje, u celini jako pozitivan. Naime, studenti su iskazali pozitivne utiske u odnosu na sve postavljene istraživačke zadatke. U odnosu na prvi postavljeni zadatak, koji se odnosio na očekivanja koja studenti imaju od stručne prakse iz predmeta Školska pedagogija, dobijeni rezultati ukazuju da je praksa koja je organizovana na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu za studente III godine studija, gotovo u potpunosti ispunila njihova očekivanja. Gotovo svi ispitanici su praksu doživeli veoma emotivno, opisujući je kao pozitivno iskustvo koje je bilo neophodno posle teorijskih znanja koja su savladavali tokom prethodne dve i po godine studija. U tom smislu, stručna praksa je ispunila njihova očekivanja, a pre svega ona da praktično mogu da vide ono o čemu su prethodnih godina učili u teoriji. Shodno tome, ispitanici su navodili brojne pozitivne strane stručne prakse: povezivanje teorije i prakse, upoznavanje sa realnim uslovima rada, upoznavanje sa školskim kontekstom i ostvarivanje kontakata sa školskim pedagozima i drugim zaposlenima u školi i slično. Ispitanici smatraju da stručna praksa skoro da i nema negativnih strana osim dužine trajanja, sa čime su saglasni svi ispitanici. Dužina trajanja stručne prakse se na osnovu ovog istraživanja pojavljuje kao glavni nedostatak, a većina ispitanika navodi da bi želela da stručna praksa

traje duže ili da bude češće organizovana tokom semestra. U odnosu na organizaciju stručne prakse, ispitanici navode da je organizacija prakse bila jako dobra i da u tom delu ne bi skoro ništa promenili. Ovo se odnosi kako na organizaciju stručne prakse od strane Departmana za pedagogiju, u smislu angažovanja nastavnika i saradnika i adekvatne pripreme studenata za odlazak u škole, tako i na organizaciju i njihov prijem u školi od strane pedagoga i ostalih zaposlenih. Mnogi u svojim odgovorima naglašavaju da su bili dobro primljeni u školama i da su ostvarili dobre kontakte sa pedagozima i nastavnicima. U suštini, samo u jednoj školi nije bilo mogućnosti da se ostvari adekvatna saradnja sa pedagogom i nastavnicima.

Pozitivni su i utisci studenata u odnosu na zadatke za stručnu praksu iz predmeta Školska pedagogija. Naime, oni smatraju da su zadaci bili primereni i adekvatni sadržajima koji su rađeni na predavanjima i vežbama. Pojedini studenti su dali predloge koji se odnose na uvođenje zadataka u kojima bi studenti imali veću autonomiju, u smislu samostalnog izvođenja pojedinih aktivnosti poput radionica za učenike, što je svakako značajan predlog o kome se u budućnosti može razmišljati. Premda su ispitanici iskazali zadovoljstvo stručnom praksom, bilo je i predloga za njeno inoviranje i poboljšanje. Predlozi se odnose, pre svega, na povećanje vremena koje bi studenti provodili na stručnoj praksi, promenu vremenskog okvira i organizaciju prakse pre aprilskog ispitnog roka i uvođenje zadataka koje bi studenti obavljali samostalno i individualno. Ovi predlozi mogu biti veoma dragoceni sa aspekta planiranja i organizovanja stručne prakse za neke buduće generacije pedagoga.

Prednosti ovog istraživanja se ogledaju u tome što pruža detaljniji uvid u organizovanje i realizovanje stručne prakse studenata kako uopšte, tako i posebno iz predmeta Školska pedagogija. Stručna praksa je, pre svega, namenjena studentima i sasvim je razumljivo da su njihova mišljenja o ovom i te kako značajnom aspektu njihovog obrazovanja jako važna. U tom kontekstu pomenuti rezultati mogu imati i praktičan značaj i služiti kao refleksija, ali i osnova za unapređivanje stručne prakse studenata pedagogije.

Nedostaci ovog istraživanja odnose se prvenstveno na to da je lokalnog karaktera, da je vezano za samo jedan nastavni predmet i da u istraživanju nisu učestvovali svi studenti III godine studija koji su pohađali stručnu praksu, jer je učešće ispitanika bilo na dobrovoljnoj bazi. Međutim, bez obzira na postojeće nedostatke, imajući u vidu dobijene podatke, istraživanje može biti od značaja za inoviranje stručne prakse studenata, posebno u okviru predmeta Školska pedagogija, kao i prakse na Departmanu za pedagogiju u celini.

## Literatura

Белякова, Е. Г., Быков, С. А., & Митриковская, М. С. (2020). Сопровождение профессионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов в период практики. *Педагогическое образование в России*, 3, 178–187.

Budić, S., Gajić, O., Segedinac, M., Miljanović, T. i Španović, S. (2008). *Didaktičko-*

*metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Filiz, B., & Durnali, M. (2019). The views of pre-service teachers at an internship high school on pedagogical formation program in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 395–407.
- Hergert, M. (2009). Student perceptions of the value of internships in business education. *American Journal of Business Education*, 2(8), 9–14.
- Herzog, J., Ivanuš Grmek, M. & Čagran, B. (2012). Views of mentors on primary education student teaching. *Croatian Journal of Education*, 14(1), 25–47.
- Hovorka, A. J., & Wolf, P. A. (2009). Activating the classroom: Geographical fieldwork as pedagogical practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(1), 89–102.
- Jovanović, D. i Jovanović, M. (2021). Inicijalno didaktičko-metodičko obrazovanje budućih pedagoga – procene studenata pedagogije. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(1), 35–48.
- Katane, I. (2007). Systemic ecological approach in teacher education: Ecological didactic model of students' pedagogical practice. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 7(1), 40–54.
- Kravchenko, E. V., Galustyan, O. V., Kovtunenko, L. V., & Kolosova, L. A. (2018). Pedagogical practice of students. *Revista Espacios*, 39(17), 1–7.
- Marković, T. (2014). *Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- McKeon, F., & Harrison, J. (2010). Developing pedagogical practice and professional identities of beginning teacher educators. *Professional development in education*, 36(1–2), 25–44.
- Nikolić, R. (2008). Praksa studenata u funkciji osposobljavanja za učiteljski poziv. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 10, 165–174.
- Novaković, A. (2018). Refleksivni model metodičke prakse na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. *Metodički vidici*, 8(8), 11–30.
- Paige, K. (2017). Educating for sustainability: environmental pledges as part of tertiary pedagogical practice in science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 285–301.
- Polovina, N. i Pavlović, J. (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–434.
- Senovska, N., & Pryshliak, O. (2020). Developing professional self-regulation of students during pedagogical practice. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 679–691.

## PROFESSIONAL PRACTICE IN THE TEACHING SUBJECT SCHOOL PEDAGOGY AT UNDERGRADUATE ACADEMIC STUDIES IN PEDAGOGY FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE

**Zorica Stanisavljević Petrović, Anastasija Mamutović, Marija Marković**  
University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Abstract:** The paper presents an analysis of the professional practice of students at undergraduate academic studies in pedagogy. The main goal of the research is to examine how students experienced professional practice in the subject School Pedagogy. The research was conducted using a qualitative research method, and the basic research instrument is a questionnaire with open-ended questions. The following research tasks were set in the research: (1) to determine students' expectations from professional practice; (2) to identify the positive and negative sides of the realized professional practice; (3) to determine the problems that arise in the process of organization of professional practice; (4) to examine the opinion of students about assignments for professional practice in the subject School Pedagogy; (5) to collect student proposals on possible means of improvement of the professional practice. The results of the research indicate that the students had a very positive experience of professional practice in the subject School Pedagogy. Almost all of the surveyed students believe that professional practice met their expectations and that it has many positive aspects. The analysis showed that the negative aspects of professional practice are related to the short duration of practice, both in this subject and in general. The students experienced the tasks for professional practice from the subject School Pedagogy as appropriate, and some described them as interesting and creative. In accordance with this, proposals for improving professional practice are to the greatest extent oriented towards the time frame of professional practice, in terms of increasing the time and changing the date of realization of professional practice.

**Keywords:** *professional practice, students, School Pedagogy, school, organization*

---

### **Цитирање чланка:**

Stanisavljević Petrović, Mamutović, A. i Marković, M. (2022). Stručna praksa iz Školske pedagogije na osnovnim akademskim studijama pedagogije iz perspektive studenata. *Godišnjak za pedagogiju*, 7(2), 7–23.





## ANGAŽOVANJE STUDENATA U VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA – PREGLED ISTRAŽIVANJA

Marina Ćirić<sup>1</sup>

Nezavisni istraživač

**Apstrakt:** U radu je ukazano na različite metodološke pristupe u istraživanju angažovanja studenata. Cilj rada je predstavljanje različitih aspekata proučavanja uticaja celokupnog konteksta visokoškolskih ustanova na karakter i opseg angažovanja studenata. Analizom sadržaja kao metodom omogućeni su sagledavanje, interpretacija i identifikacija ključnih segmenata u proučavanju studentskog angažmana tokom procesa studiranja. Prikazane istraživačke studije se među sobom razlikuju u zavisnosti od teorijskih polazišta i izbora metodoloških pristupa. Nalazi do kojih se došlo u istraživanjima jasno upućuju na određene zakonitosti kada je studentski angažman u pitanju kao i njegov značaj za postignuća studenata u procesu studiranja. Nastavnikova iskrena briga za studente i blagovremena podrška u učenju pokazali su se kao veoma značajni aspekti poimanja procesa studiranja od strane studenata. U skladu s tim, jedan od najefikasnijih načina na koji institucije mogu da pruže adekvatnu podršku studentima i podstaknu ih na angažovanje jeste priprema i obuka nastavnika za interaktivni pristup.

**Ključne reči:** visokoškolsko obrazovanje, visokoškolske ustanove, nastava, vannastavne aktivnosti, angažovanje studenata

### Uvod

Brojni društveni procesi koji oblikuju savremeni svet (globalizacija, internacionalizacija, medijska revolucija i sl.), kao i sam proces reforme sistema visokog obrazovanja u kontekstu pomenutih društvenih procesa, značajno su uticali na očekivanja od visokoškolskih ustanova, njihove svrhe i željene ishode, kao i na transformisanje tradicionalnih modela podučavanja i učenja. Kada je reč o savremenim shvatanjima procesa visokog obrazovanja, ona su uglavnom u skladu sa konstruktivističkim i sociokonstruktivističkim teorijama učenja i nastave, te je uobičajeno isticanje značaja studentskog intencionalnog i aktivnog pristupanja sopstvenom obrazovanju. U odnosu na shvatanje da se razlika između učenja na tercijarnom i

<sup>1</sup> [marinaivanovic86@gmail.com](mailto:marinaivanovic86@gmail.com)

nižim nivoima obrazovanja ogleđa u značajno višem nivou autonomije i odgovornosti, nužno je naglasiti da se od visokog obrazovanja očekuje razvijanje istraživačkih sposobnosti, kreativnog i stvaralačkog mišljenja, originalnosti, nezavisnosti u delovanju, kao i razvijanje kapaciteta studenata za kontinuirano učenje i lični razvoj.

S obzirom na značaj uloge visokog obrazovanja u savremenom društvu, gođinama unazad razvija se široko područje istraživanja koja se bave angažovanjem studenata. Istraživanja su najpre bila usmerena na ispitivanje različitih dimenzija i indikatora studentskog angažmana. Danas je akcenat na interakciji između pojedinca i organizacije i unapređivanju ključnih elemenata njihovog međudelovanja, sa ciljem unapređivanja kvaliteta institucija visokog obrazovanja (Ćirić, 2022). U tom smislu, angažovanju studenata se pristupa kao relacionom konstruktui sačinjenom od dve komponente. Prva proizilazi iz stava da posvećenost utiče na učenje i izražava se kao opseg, intenzitet investiranja studenta u smislu vremena i truda koje uloži u svoje studiranje. Druga se tiče same visokoškolske ustanove, odnosno iskoristivosti njenih resursa i strukture kurikuluma radi pružanja podrške studentima za aktivnim učešćem u efektivnim akademskim aktivnostima koje za ishod imaju upornost, zadovoljstvo i postignuća. Kako je angažovanje prepoznato i u međunarodnim dokumentima i deklaracijama, poslednjih godina ono postaje jedan od prioriteta reforme evropskog prostora visokog obrazovanja.

U zavisnosti od metodološkog pristupa proučavanju karaktera angažovanja studenata, načinjene su brojne istraživačke studije u oblasti visokog obrazovanja koje su za predmet uzimale ovu tematiku. Studije se među sobom razlikuju u zavisnosti od teorijskih polazišta i izbora metodoloških pristupa. Tako se može naići na istraživanja koja se bave različitim aspektima, elementima i dimenzijama, ispituju drugačije perspektive, tragaju za određenim oblastima i indikatorima. Takođe, autori koriste kvantitativne, kvalitativne ili pak kombinovane metodološke pristupe.

## Pregled relevantnih istraživanja

Polazeći od toga da angažovanje može biti proučavano na više načina, u pogledu pristupa u istraživanju angažovanja studenata autori se razlikuju. Prema tome se izdvajaju istraživanja angažovanja studenata u okviru određenog nastavnog predmeta, zatim nastavnog programa, gde je fokus na specifičnim obrazovnim aktivnostima, ili celokupnog procesa studiranja, odnosno iskustva angažovanja u nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Poslednjih godina su česta istraživanja angažovanja studenata u onlajn kontekstu, a koja ispituju primenu različitih aplikacija u tradicionalnoj nastavnoj praksi ili pak pohađanje predmeta ili kurseva elektronskim putem.

Jedno od najpoznatijih istraživanja *angažovanja studenata u kontekstu nastavnog predmeta* je studija Mičela Heindelsmena i saradnika (Handelsman et al., 2005) pod nazivom *A Measure of College Student Course Engagement*. Kako je u naslovu sadržano, autori su nastojali da „izmere” studentski angažman u nastavi i tom prilikom su konstruisali SCEQ upitnik o angažovanju studenata (*Student Course Engagement Questionnaire*). Eksploratornom faktorskom analizom izdvojili su četiri

faktora, odnosno oblasti studentskog angažmana. Prva je nazvana *veštine i kompetencije za angažovanje* i podrazumeva dobru organizaciju, beleške i kontinuirani rad studenata na zadacima. Sledeća oblast obuhvata pokazatelje koji se odnose na emocionalno angažovanje. *Emocionalni angažman* studenata podrazumeva da studenti imaju volju za učenjem, vide smisao sadržaja i povezuju ih sa životnim iskustvima. *Participativno-interaktivno angažovanje* studenata obuhvata osećaj zainteresovanosti i, donekle, zabave na časovima, postavljanje pitanja, rad u malim grupama i slično. Poslednja oblast nazvana je *delatno angažovanje* jer podrazumeva adekvatno činjenje i postignuća studenata, odnosno uspešno ispunjavanje obaveza u okviru nastavnog predmeta ili kursa. Navedeni pokazatelji korišćeni su i u drugim istraživanjima (Miller et al., 2011) kako bi se ispitale karakteristike i opseg angažmana u svakom od navedenih domena, ali i povezanost angažovanja studenata, njihove efikasnosti, obrazovnih karakteristika i postignuća. Rezultati pokazuju pozitivne korelacije angažovanja i poželjnih obrazovnih osobenosti studenata.

Kada je u pitanju *angažovanje studenata u određenim nastavnim programima*, u literaturi se identifikuju brojna istraživanja kojima se ispituje angažman i načini za njegovo podsticanje u različitim predmetnim oblastima, poput tehnologije i prirodno-matematičkih, društvenih, humanističkih nauka, umetnosti, filologije i slično. Najrasprostranjenije su studije iz STEM-a, koje obuhvataju različita usmerenja prirodnih nauka, tehnoloških, inženjerskih i matematičkih. Prilikom ispitivanja angažovanja studenata u STEM okruženjima za učenje uglavnom se može uočiti primena kombinovanog istraživačkog metoda. Jedno od takvih istraživanja novijeg datuma sprovela je u Belgiji Strufova sa saradnicima (Struyf et al., 2019) i to kroz fokus grupe. Iako ispitanici u ovom istraživanju nisu studenti već učenici, priroda problema može biti primenjena i na visokoškolski kontekst. Istraživanje je imalo za cilj da proveri koliko je nastava koja se realizuje orijentisana na učenike, ispitujući, pritom, različite načine za angažovanje. Za ispitivanje angažovanja korišćena je skala posmatranja Riva i saradnika (Reeve et al., 2004) kojom se vrši opservacija dve dimenzije, bihejvioralne i emocionalne, a za ispitivanje usmerenosti na učenika protokol posmatranja RTOP (*Reformed Teaching Observation Protocol*), Savade i saradnika (Sawada et al., 2002). Kvantitativnom analizom dobijenih kvalitativnih podataka utvrđeno je da je pristup usmeren na studente od posebnog značaja za njihovo angažovanje. Pristupi i strategije koje se primenjuju u nastavi imaju direktni uticaj na intenzitet angažovanja, što je posebno izraženo u pogledu korišćenja autentičnih zadataka iz realnog života, integracije sadržaja i pružanja blagovremene pomoći od strane nastavnika. Navedeni podaci ukazali su na mogućnosti prilagođavanja okruženja za učenje onima koji uče na način kojim se podstiče angažovanje.

U oblasti visokog obrazovanja, STEM predmetne oblasti istraživane su u opsežnoj studiji pod nazivom *From Gatekeeping to Engagement: A Multicontextual, Mixed Method Study of Student Academic Engagement in Introductory STEM Courses*. Autori Žozefin Gasievski i saradnici (Gasiewski et al., 2012) za polazište svog rada uzeli su problem nedostatka angažovanja studenata koji pohađaju početne nivoe predmeta iz STEM oblasti. Naime, autori navode da je upravo izostanak angažmana jedan od ključnih razloga zbog kojih studenti odustaju od studija u ovim oblastima

i prelaze na studije drugih usmerenja. U istraživanju je primenjen sekvencijalno eksplorativni mešoviti pristup, što je omogućilo dublju analizu i razumevanje odnosa između postupaka nastavnika i karakteristika studijskog programa i angažovanja studenata. Kvantitativni deo istraživanja obuhvatao je podatke ispitivanih stavova 2.873 studenta koji su pohađali neki od 73 STEM uvodna predmeta. Kvalitativni deo istraživanja podrazumevao je 41 intervju u fokus grupama sproveden sa studentima u pojedinim ustanovama. Rezultati studije pokazali su da su studenti iskazali viši kvalitet angažovanja na predmetima na kojima je nastavnik pokazao otvorenost za postavljanje pitanja i kontinuirano pomagao studentima u radu. Takođe, studenti su ukazali na karakteristike nastave koju su želeli da pohađaju i da u okviru ovih časova ostvare postignuća. Dakle, naveli su da je od presudnog uticaja za ostanak na studijama, kao i adekvatni angažman, osećaj da su slobodni da pitaju za pomoć u radu, razreše nedoumice i bolje razumeju sadržaje. U skladu sa dobijenim nalazima, autori su naveli niz implikacija za unapređenje nastavne prakse. Pre svega, predavanja u amfiteatrima treba zameniti radioničarskim pristupom nastavi kako bi se intenzivirala interakcija između nastavnika i studenata i kako bi studenti imali priliku da tokom rada dobijaju blagovremene povratne informacije. Ukoliko studenti nisu ovladali tehnikama učenja ili imaju poteškoća da se prilagode radu na fakultetu, neophodno je pružiti im podršku u periodu prilagođavanja. Svakako, fakultet treba da osnaži nastavnike za primenu savremenih pedagoških pristupa jer će na taj način uspeti da unapredi kvalitet nastave i zadrži studente kao korisnike tih usluga.

Do sličnih zaključaka su došli i istraživači u drugim oblastima. Paula Vitkovski i Tomas Kornel (Witkowski & Cornell, 2015), takođe pogođeni pasivnošću studenata u nastavi književnosti na univerzitetskom nivou, nastojali su da ispituju šta podstiče studente da misaono i fizički participiraju na časovima. Primenili su TPT model (*Model for Total Participation and Higher-Order Thinking*) (Himmele & Himmele, 2011) kojim se ispituje posvećenost studenata nastavničkim strategijama. S obzirom na to da je istraživanje vršeno kroz jednogodišnji projekat, procene studenata korišćene su kako bi se revidirale pedagoške prakse i nastava unapredila prema potrebama studenata.

Keri-Li Kraus (Krause, 2005) je, istražujući angažovanje studenata prve godine u studijskoj grupi i nastavnom procesu, zaključila da, pored rasprostranjene upotrebe ovog koncepta u pozitivnoj konotaciji (aktivnosti i iskustva koja studentima omogućuju da uspešno završe svoje studije), ovaj termin za studente može imati i negativno značenje. Njeno shvatanje proizilazi iz ispitivanja percepcija studenata o ličnom angažovanju, koje pojedini studenti doživljavaju kao obavezu, namet ili prisilu da ispunjavaju određene akademske zadatke koji se od njih traže. Zato, da bi angažovanje studenata u akademskom kontekstu bilo svrsishodno, treba pokazati razumevanje za izazove i pritiske sa kojima se studenti suočavaju tokom studiranja i proaktivno pristupati rešavanju problema koji potencijalno onemogućuju studente da se angažuju u nastavnim aktivnostima.

U pogledu istraživanja koja podrazumevaju *uticaj celokupnog konteksta visokoškolskih ustanova na karakter i opseg angažovanja studenata*, a kod kojih je kvalitet manifestovanja angažovanja studenata jedan od indikatora kvaliteta institucija

visokog obrazovanja, kombinovanje percepcija studenata i nastavnika pruža jasniju sliku o očekivanjima i ostvarivanju angažovanja. Pregledom literature se može uočiti da su istraživanja ovog tipa najzastupljenija kada je reč o visokom obrazovanju.

Ispitivanje relacija između primene strategija u nastavi i angažovanja studenata u aktivnostima realizovana su sa ciljem da ispituju na koji način su postupci nastavnika povezani sa angažovanjem studenata. Nastavne prakse u ovim istraživanjima često su ispitivane uz pomoć FSSE, dok je za istraživanje angažovanja studenata upotrebljen NSSE upitnik. Za potrebe ovog rada prikazana su tri relevantna istraživanja koja imaju istu osnovu i čiji rezultati su tokom dužeg vremena identifikovali i pratili studentski angažman na fakultetima u Americi.

Prvo od ovih istraživanja pod nazivom *Aligning Faculty Activities & Student Behavior: Realizing the Promise of Greater Expectations* realizovali su Džordž Kuh, Tom Nelson Leird i Pol Umbač (Kuh et al., 2004). Autori su inicijalno pošli od nekih gorućih pitanja i dilema u visokom obrazovanju na američkim koledžima u datom periodu. Naime, jedno od polazišta za istraživanje bila je dilema vezana za trend zapošljavanja nastavnika koji nisu u stalnom radnom odnosu i rade istovremeno u više institucija. Ukoliko se uzme u obzir da su nastavnici najznačajniji resurs jedne visokoškolske ustanove, od neospornog uticaja na učenje i celokupno iskustvo studenata, postavlja se pitanje na koji način se ovaj trend odražava na međusobnu interakciju studenata i nastavnika. Takođe, autori polaze i od izveštaja Asocijacije američkih koledža i univerziteta (*Association of American Colleges & Universities*) pod nazivom *Velika očekivanja (Greater Expectations. A New Vision for Learning as a Nation Goes to College)* u kojem su naglašeni ishodi liberalnog obrazovanja. U izveštaju se, između ostalog, navodi da studenti nakon završenog visokog obrazovanja treba da poseduju niz kompetencija, opštih i posebnih, koje im omogućavaju zaposlenje, ali i funkcionisanje u široj društvenoj zajednici. Visokoškolske institucije, u tom pogledu, treba da odgovore na brojne izazove i prilagode svoje nastavne prakse kompleksnim procesima iz okruženja. Rešenje se pronalazi u efektivnim i izazovnim aktivnostima koje podstiču studente da u njima učestvuju. Zato je za potrebe ispitivanja stanja na koledžima korišćena NSSE i FSSE aparatura upitnika. Ovim upitnicima su poređeni stavovi studenata i nastavnika i prema tome je utvrđivano u kojoj meri se u ustanovama realizuju aktivnosti kojima se podstiče angažovanje i kakav je karakter angažmana studenata u tim aktivnostima. Preko 44.000 studenata i 14.000 nastavnika, koji pripadaju nekoj od 137 ustanova, učestvovalo je u ovoj istraživačkoj studiji realizovanoj 2003. godine. Rezultati do kojih su autori došli ukazali su na bitne karakteristike nastave kojom se podstiče angažovanje. Dakle, zaključili su da, ukoliko nastavnici insistiraju ili su pak orijentisaniji prema pojedinim oblicima i metodama rada, studenti će biti uključeni u ove aktivnosti. Konkretno, ukoliko se na časovima insistira i neguje kultura pisanja eseja ili seminarskih radova, studenti će tokom pisanja i korigovanja svojih radova razvijati veštine pisanja. Samim tim, biće pripremljeniji u ovoj oblasti od studenata koji su pohađali nastavu u kojoj nije insistirano na ovim aktivnostima. Pored toga, autori ukazuju na pravilo – „Dobre stvari idu zajedno!” Ukratko, pod ovim se podrazumeva da, ukoliko nastavnici primenjuju različite strategije i pristupe koji su stimulativni i podstiču na misaonu aktivnost,

studenti imaju priliku da ove prilike iskoriste, te se povećava šansa za njihovu aktivnu participaciju. Na kraju, rezultati ukazuju na važnu činjenicu kada je u pitanju kvalitet visokoškolske nastave. Određeni nastavnici imaju tendenciju da primenjuju strategije i prakse koje doprinose angažovanju više od drugih nastavnika. Neki od nastavnika teže novinama u radu, otvoreniji su i pripremljeniji za primenu savremenog pristupa nastavi i učenju. Rezultati pokazuju da su ovi nastavnici uglavnom ženskog pola, stalno zaposleni ili pripadaju nacionalnim manjinama. Ukupno gledano, to su nastavnici koji iskazuju veća očekivanja od svojih studenata.

Sledeće istraživanje Umbača i Varzinskog (Umbach & Wawrzynski, 2005), *Faculty Do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement*, zasnovano je na uzorku i podacima koji su korišćeni u prethodnom istraživanju. Međutim, autori su sada primenili nov metodološki pristup kako bi potpunije sagledali kontekst u kojem se angažovanje manifestuje. Primenom regresionog modela, tačnije hijerarhijskog linearnog modelovanja sa dve jedinice analize, omogućeno je da se kao institucionalne karakteristike koriste postupci i stavovi nastavnika, a da druga jedinica analize budu osobenosti i percepcije studenata. Pored navedenih, ispitan je i uticaj veličine grupa, malih koje broje 10 do 30 članova, srednjih sa 30 do 50 i velikih grupa koje imaju više od 50 studenata. Rezultati do kojih se došlo u istraživanju pokazuju da zastupljenost aktivnosti u oblasti aktivnog i kolaborativnog učenja podstiče volju da se studenti angažuju na časovima. Pored navedenog, ispitanici smatraju da kolaborativno učenje utiče na otvoreniji odnos studenta prema okruženju. Takođe, studenti su u ovom slučaju izveštavali o višim nivoima zadovoljstva i postignuća. Autori posebno ističu da unapređenje u oblasti kvaliteta pružanja prilika i podsticanja angažovanja studenata ima direktnog uticaja na kvalitet celokupnog visokog obrazovanja.

Svoju istraživačku studiju pod nazivom *Faculty Still Matter to Student Engagement!* Nelson Lerd sa saradnicima (Nelson Laird et al., 2014) realizovao je koristeći inovirane parametre u pogledu indikatora angažovanja. Kako su u prethodnim istraživanjima korišćeni kriterijumi dobrih praksi, koji su bili zastupljeni od 2000. do 2012. godine, ovde je primenjena revidirana verzija upitnika koja se sastoji od deset indikatora i četiri oblasti angažovanja. U istraživanju je ovog puta uzela učešće 121 institucija visokog obrazovanja, a prikupljeno je 39.135 odgovora studenata i 9.370 odgovora nastavnika. Od tehnika i metoda korišćeni su hijerarhijsko linearno modelovanje sa dva nivoa i izračunavanje aritmetičke sredine i standardne devijacije. Doprinos rezultata ovog istraživanja ogleda se u sledećim zaključcima: (1) Nastavnici su i dalje suštinski važni za proces studiranja; (2) Insistiranje na pristupu koji uključuje refleksivno i integrativno učenje nije statistički povezano sa studentskim angažmanom; (3) Nisu zabeležene korelacije između percepcije nastavnika i studenata u odnosu na podržavajuću klimu i kulturu institucije; (4) Podsticanje kolaborativnog učenja i negovanje različitosti od strane nastavnika u pozitivnoj su korelaciji sa angažovanjem studenata u ovim aktivnostima; (5) Ne postoje značajne razlike u promovisanju angažovanja studenata u odnosu na tip fakulteta; (6) Kontekst nastavnog predmeta ili kursa važan je prediktor za ostvarivanje angažovanja studenata.

Na osnovu navedenih rezultata istraživanja, može se utvrditi da je uloga konteksta i, pre svega nastavnika, jedna od ključnih kada je reč o angažmanu studenata.

Stoga je ovaj konstrukt neophodno sagledavati u relacijama i odnosima koji ga karakterišu. Samim tim, dobija se prilika za bližim razumevanjem eventualnih poteškoća, njihovim korigovanjem i kontinuiranim unapređenjem.

Kao što je navedeno, osim inostranih istraživanja u *zemljama iz okruženja*, sve su zastupljenije studije čiji je fokus na angažovanju studenata. S obzirom na to da je najviše relevantnih istraživačkih studija realizovano u Hrvatskoj, za potrebe ovog rada prikazani su rezultati nekih od njih.

Iva Černja Rajter i saradnici (2019), u okviru istraživanja realizovanog na Univerzitetu u Zagrebu, ispitivali su činioce i ishode angažovanja studenata tokom studiranja. U istraživanju je učestvovalo 380 studenata koji pohađaju neku od šest visokoškolskih ustanova na kojima je studija sprovedena: Fakultet elektrotehnike i računarstva, Šumarski fakultet, Medicinski fakultet, Hrvatski studiji, Zagrebačka škola za ekonomiju i menadžment i VERN. Kako bi realizovali postavljeni cilj, autori su za procenu angažovanja studenata primenili Utrecht-skalu, prema kojoj angažovanje karakterišu energičnost, predanost i volja da se učestvuje u radu. Istraživanjem su, u kontekstu *Modela radnih zahteva i resursa*, ispitivani činioци angažovanja tokom studiranja: samoevaluacije i sklad interesa pojedinca i institucionalnog okruženja (kongruentnost iskazana Iachanovim M-indeksom) i značaj angažovanja za postignuća studenata. Rezultati su pokazali da su kongruentnost i samoevaluacija značajni prediktori angažovanja studenata, pri čemu je samoevaluacija determinanta svih aspekata angažovanja, dok je doprinos kongruentnosti prisutan samo kod dimenzije predanosti i kod ukupnog angažovanja. Akademski postignuća pokazala su značajnu povezanost sa polom, godinama života, samoevaluacijom i angažovanjem, međutim, nisu korelirala sa kongruentnošću. Angažovanje studenata, prema podacima, najizraženiji je prediktor akademskih postignuća.

Analizom relevantnih istraživanja uočeno je da se autori iz okruženja koji se bave proučavanjem studentskog angažmana većinom orijentišu prema vannastavnim aktivnostima.

Vesnica Mlinarević, Dražen Rastovski i Irella Bogut (Mlinarević i sar., 2011) u svom radu ispitivali su percepcije 35 studenata Učiteljskog fakulteta u Osijeku o mogućnostima angažovanja studenata u vannastavnim aktivnostima kao savremenog oblika nastave. Istraživanje je sprovedeno na način gde su ispitanici popunjavali anketni upitnik koji je sačinjen od šest pitanja, od kojih su tri data u formi otvorenog tipa. Zadatak je ispitivanje broja i frekventnosti vannastavnih aktivnosti, kao i angažovanje studenata u tim aktivnostima. Takođe, ispitivane su percipirane mogućnosti za uvođenje novih aktivnosti i uloge nastavnika u vannastavnim aktivnostima. Na kraju, izvršena je analiza kurikuluma kako bi se dobio uvid u nastavne predmete koji uključuju sadržajni kontekst koji priprema studente za rad u vannastavnim aktivnostima. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji značajno odstupanje kada su u pitanju ponuda i angažovanje u vannastavnim aktivnostima, te da se mali broj odlučuje da u njima participira. Iako odluče, studenti uglavnom učestvuju u sportskim vannastavnim aktivnostima. Zanimljivo je da na fakultetu postoje vannastavne aktivnosti (mala matematička škola, dramske radionice, video-sekcija, stoni tenis, rolerijada, biciklizam, streljaštvo i konjički sport) o kojima kao mogućnosti za an-

gažovanje studenti nisu informisani. Kada je u pitanju procena nastavnika koji saraduju sa studentima u okviru vannastavnih aktivnosti, istaknuto je da oni podstiču komunikaciju i saradnju, unose humor i zabavu i daju jasne i precizne instrukcije. Za razliku od navedenog, retko se dešava da se u vannastavne aktivnosti uključuju i drugi nastavnici. Takođe, studenti smatraju da aktivnostima nedostaje davanje primera bliskih životnim situacijama i podsticanje kreativnosti. U pogledu osećaja tokom angažovanja studenata u vannastavnim aktivnostima, zabeležen je visok stepen zadovoljstva. Na osnovu procena studenata, zaključuje se da vannastavne aktivnosti čine temelj kontinuuma svake visokoškolske ustanove i utiču na razvoj stvaralačkih sposobnosti i timskog rada.

Za potrebe kvalitativnog istraživanja pod nazivom *Vrednovanje izvannastavnih aktivnosti: pogled iz studentske perspektive*, Vilma Kotlar i Bojana Ćulum (2014) realizovale su deliberativne radionice u kojima su učestvovala 102 studenta sa Univerziteta u Zagrebu, Osijeku, Rijeci, Splitu i Zadru. Svi studenti su makar jednom participirali u nekoj od vannastavnih aktivnosti, što je bio preduslov za učešće u istraživanju. U istraživanju se krenulo od stavova studenata prema vrednovanju vannastavnih aktivnosti. Takođe se utvrđivalo na koji način treba razvijati mehanizme vrednovanja. Iz komentara studenata je istaknuto da neki od njih ne uviđaju značaj razvoja generičkih kompetencija, a ne samo onih koje su predmetno specifične. Takođe, pojedini studenti čak smatraju da je izbor vannastavnih aktivnosti njihova lična stvar, potpuno nepovezana sa obrazovnim ciljevima studijskog programa. U istraživanju je ukazano na određene krajnosti – od odbacivanja ideje bilo kakve vrste vrednovanja vannastavnih aktivnosti (Mi to ne radimo zbog bodova, ni zbog kakve nagrade, nego zbog sebe), do predloga da se određene aktivnosti nagrade velikim brojem bodova (Mislim da je svake akademske godine 10 ECTS u redu). Najprimerenijim se smatra evidentiranje aktivnosti u dodatku diplome, uz navođenje stečenih kompetencija, a dodeljivanje ECTS bodova u slučaju kada je vannastavna aktivnost usko povezana sa područjem studiranja. Autorke ističu da pri kreiranju budućih propisa u ovoj oblasti treba uvažiti preporuke vezane za ujednačavanje postupaka vrednovanja vannastavnih aktivnosti, odnosno za donošenje akata koji će osigurati jasne i transparentne postupke vrednovanja.

Na našem podneblju realizovan je mali broj istraživanja koja posredno ili neposredno za predmet imaju neki od aspekata ostvarivanja angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu.

U radu pod nazivom *Pripadnost zajednici učenja – percepcije studenata prve godine*, Marina Ćirić i Dragana Jovanović (2017) ispitivale su doživljaj pripadnosti studijskoj grupi kod studenata koji pohađaju šest studijskih grupa Filozofskog fakulteta u Nišu: psihologiju, pedagogiju, sociologiju, istoriju, novinarstvo i komuniciranje, odnose sa javnošću. Na uzorku od 242 studenta prve godine, od kojih su 193 činile ispitanice ženskog pola, a 49 ispitanici muškog pola, primenjena je skala za procenu pripadnosti Hofmanove i saradnika (Hoffman et al., 2003). Kao rezultat istraživanja, izdvojeno je jedanaest faktora koji su se najbliže mogli definisati kao: druženje, komunikacija, izražavanje mišljenja, saradnja, realizacija, razgovor, izolacija, poznanstva, informisanost, pomoć i neostvarivanje zadataka.



U svom istraživanju Emina Kopas-Vukašinić i Emilija Lazarević (2014) razmatrale su pretpostavke kvalitetne saradnje studenata i univerzitetskih nastavnika. Cilj je bio ispitivanje načina na koje studenti određuju kvalitet ove saradnje, u kontekstu odnosa student–univerzitetski nastavnik i u kontekstu organizacije nastavnih aktivnosti. Deskriptivnom istraživačkom metodom i postupkom analize sadržaja sistematizovani su stavovi koje su studenti izneli tokom organizovanog ispitivanja u fokus grupi. Rezultati su potvrdili da studenti prepoznaju i jasno određuju pretpostavke njihove kvalitetne saradnje sa nastavnicima, koja doprinosi ostvarivanju boljih postignuća studenata u nastavnom procesu. Poseban značaj pridaju komunikaciji nastavnika i studenata, za koju smatraju da mora biti efikasna, blagovremena, zasnovana na uzajamnom dogovaranju, poštovanju utvrđenih pravila i potpunoj informisanosti studenata. Kada je reč o organizaciji nastavnih aktivnosti, studenti su prepoznali i predstavili širok spektar profesionalnih kvalifikacija nastavnika, koje određuju kvalitet njihove saradnje, od zainteresovanosti i spremnosti nastavnika za rad sa studentima, njegove odgovornosti, fleksibilnosti i organizovanosti, do objektivnosti i jasnih kriterijuma u ocenjivanju. Način ophođenja u ustanovi prema studentima takođe određuje kvalitet njihovog angažmana, što ukazuje na potrebu negovanja kulture i klime orijentisane ka studentima.

### **Zaključna razmatranja**

S obzirom na ideje od kojih se pošlo u istraživanjima, uočeno je da postoje određene zajedničke karakteristike među visokoškolskim ustanovama, bez obzira na kontekst. Globalne promene pod kojima se univerziteti menjaju doprinele su i objedinile poteškoće sa kojima se susreću akteri obrazovnog procesa unutar različitih sistema visokog obrazovanja. Naime, pasivnost studenata i nemogućnost da adekvatno učestvuju i doprinesu nastavnom procesu, nedovoljna obučenost nastavnika za primenu interaktivnih strategija, postali su problemi visokoškolskih ustanova širom sveta.

Nalazi do kojih se došlo u istraživanjima jasno upućuju na određene zakonitosti kada je studentski angažman u pitanju. Dakle, angažovanje studenata u nastavi od ključne je važnosti za njihova postignuća u procesu studiranja. Osim toga, ključne karakteristike angažovanja jesu kontinuiran i sistematičan rad, volja i smislenost u radu na zadacima, zainteresovanost i participiranje u aktivnostima. S druge strane, kontekst nastavnog predmeta, odnosno pristupi i strategije koje nastavnici primenjuju vrše direktni uticaj na intenzitet angažovanja. Može se reći da će u nastavi u kojoj nastavnici često primenjuju interaktivne metode studenti učiti u skladu sa ponuđenim i biti angažovani na određeni način. Efekti nastavničkih strategija posebno su izraženi u oblasti kooperacije među studentima i osećaja pripadnosti grupi. Naime, nastavnikova iskrena briga za studente i blagovremena podrška u učenju pokazali su se kao veoma značajni aspekti poimanja procesa studiranja od strane studenata. U skladu s tim, jedan od najefikasnijih načina na koji institucije mogu da pruže adekvatnu podršku studentima i podstaknu ih na angažovanje jeste priprema

i obuka nastavnika za interaktivni pristup. Posredno, ovaj proces utiče i na kvalitet visokoškolske ustanove kao i celokupnog sistema visokog obrazovanja.

## Literatura

- Černja Rajter, I., Galić, Z., Kuzman, I., i Šverko, I. (2019). Odrednice i ishodi angažiranosti u studiju. *Društvena istraživanja*, 28(4), 607–625.
- Ćirić, M. i D. Jovanović (2017). Pripadnost zajednici učenja – percepcije studenata prve godine. *Godišnjak za pedagogiju*, 2(1), 64–79.
- Ćirić, M. (2022). *Kvalitet angažovanja studenata u visokoškolskom kontekstu* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet: Niš.
- Gasiewski, J. A., Eagan, M. K., Garcia G. A., Hurtado, S., & Chang, M. J. (2012). from gatekeeping to engagement: a multicontextual, mixed method study of student academic engagement in introductory STEM courses. *Research in Higher Education*, 53(2), 229–261.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98, 184–191.
- Himmele, P., & Himmele, W. (2011). *Total Participation Techniques: Making Every Student an Active Learner; 1st Edition*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2003). Investigating ‘sense of belonging’ in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227–256.
- Kopas-Vukašinović, E., i E. Lazarević (2014). Pretpostavke kvalitetne saradnje studenata i univerzitetskih nastavnika. *Uzdanica*, 11(2), 91–99.
- Kotlar, V., i Ćulum, B. (2014). Vrednovanje izvannastavnih aktivnosti: pogled iz studentske perspektive, *Suvremene teme*, 7(1), 30–55.
- Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Retrieved from: [http://www.liberty.edu/media/3425/teaching\\_resources/Stud\\_eng.pdf](http://www.liberty.edu/media/3425/teaching_resources/Stud_eng.pdf) (30.6.2021)
- Kuh, G. D., Nelson Laird, T. F., & Umbach, P. D. (2004). Aligning Faculty Activities & Student Behavior: Realizing the Promise of Greater Expectations. *Liberal Education*, 90(4), 24–31.
- Mlinarević, V., Rastovski, D., i Bogut, I. (2011). Angažovanje učenika u vannastavnim aktivnostima. U: Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M., Huremović, A. & Dizdarević, A. (ur.) *Međunarodni naučno-stručni skup Unapređenje kvaliteta života dece i mladih: zbornik radova*.
- Miller, R. L., Rycek, R. F., & Fritson, K. (2011). The effects of high impact learning experiences on student engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 53–59.
- Nelson Laird, T. F., Lambert, A. D., Cogswell, C. A., & Ribera, A. K. (2014). *Faculty still matter to student engagement* [Paper presentation]. Association for Institutional Research Annual Forum, Orlando, FL, United States.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Sawada, D., Piburn, M.D., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R., & Bloom, I. (2002). *School Science and Mathematics*, 102(6), 245–53.
- Struyf, A., De Loof, H., Boeve-de Pauw, J., & van Petegem, P. (2019). Students' engagement in different STEM learning environments: integrated STEM education as promising practice? *International Journal of Science Education*, 41, 1387–1407.
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: the role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153–184.
- Witkowski, P. L., & Cornell, T. (2015). An Investigation into student engagement in higher education classrooms. *In Sight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 56–67.

## STUDENT ENGAGEMENT AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS - REVIEW OF RESEARCH STUDIES

**Marina Ćirić**  
Nezavisni istraživač

**Abstract:** This paper shows out different ways and approaches in the research of student engagement. The paper aim is to present various aspects of the study, the impact of the entire context of higher education institutions on the character and scope of student engagement. Content analysis as a method enables the observation, interpretation and identification of key elements in the research of student engagement during the study process. The research studies differ among themselves depending on the theoretical starting points and the choice of methodological approaches. The research findings clearly point to certain laws when it comes to student engagement as well as its importance for student achievements in the study process. The teacher's sincere concern for the students and timely support in learning proved to be very significant aspects of the students' understanding of the study process. Accordingly, one of the most effective ways in which institutions can provide adequate support to students and encourage them to engage is the preparation and training of teachers for an interactive approach.

**Key words:** *higher education, higher education institutions, teaching, extracurricular activities, student engagement.*

### **Цитирање чланка:**

Ćirić, M. (2022). Angažovanje studenata u visokoškolskim ustanovama – pregled istraživanja. *Godišnjak za pedagogiju*, 7(2), 25–35.



UDK 378.147:37.015.3

Originalni naučni rad

Priljeno: 15.9.2022.

Odobreno za štampu: 07.12.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2022.3>

## PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA U STRUKTURI OSNOVNIH AKADEMSKIH STUDIJA NA FILOZOFSKIM FAKULTETIMA U SRBIJI

**Gordana Petrović<sup>1</sup>**

Srednja škola „Sveti Trifun” sa domom učenika Aleksandrovac

**Apstrakt:** Reakreditacija svakog studijskog programa je praćena inovacijama i obogaćivanjem sadržaja nastavnih predmeta u skladu sa promenama koje nastaju vremenom. Za uvođenje promena u studijski program od velikog je značaja iskustvo u realizaciji programa na drugim fakultetima. Iz tog razloga želeli smo da izvršimo uporednu analizu silabusa predmeta Predškolska pedagogija u studijskim programima na Osnovnim studijama pedagogije na filozofskim fakultetima u Nišu, Beogradu, Novom Sadu i Kosovskoj Mitrovici. U radu je korišćena deskriptivna metoda i tehnika analize sadržaja. Cilj rada je da se ispitaju sličnosti i razlike između silabusa za studijski predmet Predškolska pedagogija na osnovnim akademskim studijama pedagogije na navedenim fakultetima. Proučavanje, analiza i komparacija karakteristika silabusa Predškolske pedagogije urađena je na osnovu sledećih jedinica analize: sadržaji predmeta, broj časova predavanja i vežbi, godina studija i semestar, status predmeta, literatura i broj ESPB bodova. Rezultati istraživanja pokazali su da postoje razlike u ispitivanim oblastima. U oblasti sadržaja predmeta postoji najmanje razlika, dok je postojanje najviše razlika dokazano iz oblasti korišćene literature.

**Cljučne reči:** predškolska pedagogija, studijski program, silabusi, razlike, analiza

### Uvod

Predškolska pedagogija kao relativno mlada naučna disciplina nalazi se u kontinuiranom razvoju. Kao nastavni predmet ona se izučava na studijama za profesije pedagoga i vaspitača za rad u predškolskim ustanovama. Konstituisanju predškolske pedagogije kao nastavne discipline u Srbiji veoma su doprineli Aleksandra Marjanović, Mirjana Pešić i Emil Kamenov (Stanisavljević Petrović, 2021). Ubrzan tehnološki razvoj koji donosi promene u svim segmentima društva neizostavno postavlja zahteve za unapređivanje sadržaja koji se izučavaju u okviru svakog nastavnog pred-

<sup>1</sup> g.petrovic-17784@filfak.ni.ac.rs

meta na fakultetima i visokim školama. Kao i svaka naučna disciplina i Predškolska pedagogija se godinama razvijala u cilju pružanja boljeg obrazovanja studentima i u skladu sa novim saznanjima iz oblasti predškolskog vaspitanja.

Preispitivanje nastavnih sadržaja i programa Predškolske pedagogije može doprineti unapređivanju kvaliteta obrazovanja koji se nudi studentima. Ishodi koji se postižu podrazumevaju razvoj kompetencija studenata koje im omogućavaju da dobijeno znanje adekvatno sprovedu u praksi. Ovim radom smo želeli da prikazemo sličnosti i razlike nastavnog predmeta Predškolska pedagogija koji se izučava na fakultetima u Srbiji u okviru školovanja za profesiju pedagog. Želeli smo utvrditi kako je nastavni predmet Predškolska pedagogija predstavljen na fakultetima filozofske orijentacije u Srbiji gde se izučava u okviru osnovnih akademskih studija pedagogije kao i kolika je usaglašenost tema predstavljenih u silabusima. U nastavku rada će biti prikazane jedinice analize koje su korišćene za komparaciju kroz predstvaljene silabuse.

### **Metodološki okvir istraživanja**

Predmet istraživanja je sagledavanje na koji način je studijski predmet Predškolska pedagogija predstavljen u studijskim programima na filozofskim fakultetima u Srbiji. Cilj istraživanja je analiziranje odabranih karakteristika silabusa Predškolske pedagogije na osnovnim akademskim studijama pedagogije na filozofskim fakultetima u Srbiji. Metod istraživanja je teorijska i komparativna analiza putem tehnike analize sadržaja silabusa Predškolske pedagogije.

Osnovne jedinice analize su: sadržaji predmeta, broj časova predavanja i vežbi, godina studija i semestar, status predmeta, broj ESPB bodova i literatura.

Istraživački zadaci u ovom istraživanju su:

1. Analizirati silabuse nastavnog predmeta Predškolska pedagogija na osnovnim studijama pedagogije
2. Komparacijom utvrditi sličnosti i razlike u silabusima Predškolske pedagogije na osnovu odabranih jedinica analize.

Polazna hipoteza istraživanja je da postoji usaglašenost u silabusima Predškolske pedagogije na filozofskim fakultetima u Srbiji.

Kao uzorak istraživanja korišćeni su aktuelni silabusi koji se koriste iz predmeta Predškolska pedagogija studijskim programima na filozofskim fakultetima u Nišu, Beogradu, Novom Sadu i Kosovskoj Mitrovici. Uzorak istraživanja činili su programska dokumentacija i silabusi studijskog predmeta Predškolska pedagogija na osnovnim studijama pedagogije filozofskih fakulteta u Srbiji.

## **Prikazi silabusa za predmet Predškolska pedagogija na filozofskim fakultetima u Srbiji**

### *Nastavni predmet Predškolska pedagogija na Filozofskom fakultetu u Beogradu*

Na Odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, nastavni predmet Predškolska pedagogija je sastavni deo studijskog programa na osnovnim akademskim studijama pedagogije. Realizuje se u petom i šestom semestru, u statusu je obaveznog predmeta i nosi 10 ESPB bodova. Preduslov za polaganje ovog predmeta je položen ispit iz razvojne psihologije.

Sadržaji ovog studijskog predmeta organizovani su u tri tematske celine: 1. Porodično i javno vaspitanje predškolske dece (vaspitanje kao društvena delatnost; porodično i vanporodično vaspitanje; institucionalno predškolsko vaspitanje kod nas; diversifikacija oblika predškolskog vaspitanja; odnos dečjeg vrtića i škole); 2. Učenje i razvoj deteta u dečjem vrtiću (neuronauke i učenje na ranim uzrastima; dobrobit deteta; različiti pristupi učenju; funkcija igre i praktičnih aktivnosti; odnosi kao pokretači učenja i razvoja; struktura programa – organizaciona struktura, priroda interakcija, uloge vaspitača; 3. Dokumentovanje u dečjem vrtiću (pristupi; funkcije; praćenje i konsultovanje sa decom); Praktična nastava podrazumeva: istraživanje na terenu; pisani izveštaji; prezentacije sa diskusijom. Ovaj nastavni predmet se realizuje sa po 2 časa predavanja i 2 časa vežbi nedeljno u trajanju od 2 semestra.

Obaveznu literaturu čine određeni delovi sledećih knjiga i časopisa: Um deteta (Donaldson, 1988); Od učenja ka podučavanju (Krnjaja i Miškeljin, 2006); Odabrani radovi u časopisu Predškolsko dete, br. 1–4 ( Marjanović, 1987); Položaj deteta u dečjem vrtiću i prvom razredu osnovne škole (Pavlović-Breneselović, 1992); Partnerski odnos u vaspitanju (Pavlović-Breneselović i Pavlovski, 2000); Teorija dečjeg vrtića – Odabrane teme, hrestomatija (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012); Modeli različitih oblika predškolskog vaspitanja (Pešić, Pavlović i Stokić, 1989); Motivacija predškolske dece za učenje (Pešić, 1985).

### *Nastavni predmet Predškolska pedagogija na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu*

Nastavni predmet Predškolska pedagogija je sastavni deo studijskog programa na osnovnim akademskim studijama pedagogije i na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, realizuje se u trećem i četvrtom semestru kroz predmete Predškolska pedagogija 1 i Predškolska pedagogija 2, u statusu je obaveznog predmeta i ukupno nosi 10 ESPB bodova.

Nadalje ćemo prikazati tabelarno silabuse Predškolske pedagogije 1 i 2, radi adekvatnije analize.

	<b>Predškolska pedagogija 1</b>	<b>Predškolska pedagogija 2</b>
<b>SADRŽAJ PREDMETA</b>	Teorijska i praktična nastava: Predškolska pedagogija kao naučna i nastavna disciplina; ideje Komenskog, Frebela i Montesori o predškolskom vaspitanju i obrazovanju; smisao predškolskog vaspitanja i obrazovanja kroz različite vaspitne filozofije-funkcionalistička, humanistička; položaj deteta u savremenom svetu; funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja; odnos porodičnog i institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja; iskustva kompenzatorskih programa; savremene tendencije u predškolskom vaspitanju i uslovi za razvoj ustanova za društvenu brigu o deci; predškolske ustanove u prošlosti i njihovo mesto u savremenom sistemu obrazovanja i vaspitanja; motivacija za razvoj i učenje predškolske dece; fizičko vaspitanje predškolske dece kao okosnica razvoja; moralno vaspitanje i sociemocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta (tj. okviri dečjeg ponašanja i mehanizmi delovanja, socijabilnost, samopoštovanje, samostalnost, samokontrola, kultivisanje emocija); autentična i proširena interesovanja dece i stvaralaštvo u predškolskom detinjstvu;	Teorijska i praktična nastava: Specifičnosti učenja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta; ciljevi obrazovanja u predškolskom uzrastu; strukturirana sredina kao osnov uspešnog vaspitanja i obrazovanja; različite vaspitno-obrazovne metode i sadržaji u radu sa decom predškolskog uzrasta; karakteristike i vrste programa za rano vaspitanje i obrazovanje; polazišta, vrednosti, ciljevi, načela, aktivnosti i interakcije dece, sadržaji, metode i postupci vaspitača, sredstva, vreme, kompetencije vaspitnog i drug stručnog osoblja, te načini evaluacije kao strukturni elementi programa; strategije i postupci evaluacije predškolskih programa; metode istraživanja u predškolskoj pedagogiji; odnos porodičnog, predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja; iskustva porodičnih kompenzatorskih programa za rano obrazovanje i njihov uticaj na dečji razvoj i uspeh u školovanju.
<b>VREME REALIZACIJE</b>	treći semestar	četvrti semestar
<b>LITERATURA</b>	Osnovna literatura: Vaspitanje predškolske dece (Kamenov, 2006), Kreiranje inkluzivnog vrtića (Sretenov, 2008). Dopunska literatura: Ekološka dečija psihologija (Levkov, 1985), Razvoj deteta (Šmit, 1999), Prvo djeca (Leanch, 2003), Proces socijalizacije kod dece: izabrani radovi (Ivić i Havelka, 1990)	Osnovna literatura: Obrazovanje predškolske dece (Kamenov, 2006). Dopunska literatura: Um deteta (Donaldson, 1988), Svako dete može da uči (Štambak, 1986), Kako pomoći deci da uče (Medouz i Kešdan, 2000), Eksperimentalni programi za rano obrazovanje (Kamenov, 1992).

*Nastavni predmet Predškolska pedagogija na Filozofskom fakultetu u Kosovskoj Mitrovici Univerziteta u Prištini*

Na Katedri za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Kosovskoj Mitrovici Univerziteta u Prištini, nastavni predmet Predškolska pedagogija je u statusu obaveznog predmeta koji se realizuje u trećem i četvrtom semestru i nosi ukupno 10 ESPB bodova. Realizuje se kroz predmete Predškolska pedagogija 1 i 2 koji su u nastavku prikazani tabelarno.



	<b>Predškolska pedagogija 1</b>	<b>Predškolska pedagogija 2</b>
<b>SADRŽAJ PREDMETA</b>	<p>Sadržaji predmeta su podeljeni u dve celine: teorijska i praktična nastava. <i>Teorijska nastava</i>: Predškolska pedagogija kao naučna i nastavna disciplina; Počeci, osnovni problemi i perspektive razvoja predškolske pedagogije; Predškolska pedagogija u sistemu nauka i naučnih disciplina; Vaspitanje i uzrast; Vaspitanje i razvoj; Socijalizacija predškolske dece; Razvoj shvatanja (ideja) o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (J. A. Komenski, F Frebel, M. Montesori); Funkcije predškolskog vaspitanja; Predškolske ustanove kao institucije za društvenu brigu o deci; Različiti aspekti uticaja na razvoj dečje ličnosti (fizičko vaspitanje, moralno vaspitanje, emocije, motivacija, kreativnost i stvaralaštvo); porodici i predškolskoj ustanovi; Vaspitanje kao mehanizam socijalnog nasleđivanja; <i>Praktična nastava</i></p> <p>Komparativno-kritička analiza razvojnog puta predškolske pedagogije i Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Samostalni rad studenata na proučavanju najznačajnijih ideja i shvatanja pedagoških klasika o vaspitanju i obrazovanju dece u predškolskom periodu, njihova interpretacija i prezentacija.</p>	<p>Sadržaji predmeta su podeljeni u dve celine: teorijska i praktična nastava. <i>Teorijska nastava</i>: Socijalizacija i vaspitanje; Ciljevi vaspitanja u predškolskom uzrastu (deperceptualizacija, interiorizacija praktičnih radnji, distanciranje u odnosu na neposredno dato, izgrađivanje bogate slike sveta, negovanje komunikacije i izgrađivanje bogatog simboličkog repertoara); Vaspitno-obrazovne metode u radu sa predškolskom decom otkrivačka metoda, problemska metoda, verbalna metoda, pokazivačka metoda); Kurikulumi (programi) vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom; Adaptacija dece u predškolskoj ustanovi (adaptacija/pojmovno određenje/, trajanje /dužina/ adaptacije, prvi dan u predškolskoj ustanovi najkritičniji za proces adaptacije, nepoželjne reakcije u procesu adaptacije, potreba i mogućnost prevazilaženja problema u adaptaciji dece u predškolskoj ustanovi); Pripremanje dece za polazak u školu (zrelost ili gotovost dece za polazak u školu, problem diskontinuiteta između predškolske ustanove-vrtića i škole, opšta i posebna priprema za školu, značaj i uloga porodice, predškolske ustanove i socijalne sredine u pripremi dece za polazak u školu). <i>Praktična nastava</i></p> <p>Identifikovanje osnovnih problema organizacije i realizacije vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama i traganje za mogućim pravcima njihovog prevazilaženja</p>
<b>VREME REALIZACIJE</b>	<b>treći semestar</b>	<b>četvrti semestar</b>
<b>LITERATURA</b>	<p>Predškolska pedagogija I i II (Kamenov, 2002), Vaspitanje predškolske dece (Kamenov, 2006), Predškolska pedagogija (Mitrović, 1996), Modeli različitih oblika predškolskog vaspitanja (Pešić, Pavlović i Stokić, 1989) Učenje i razvoj u predškolskom periodu, Predškolsko dete 4/71 (Vigotski, 1971)</p>	<p>Predškolska pedagogija I i II (Kamenov, 2002), Vaspitanje predškolske dece (Kamenov, 2006), Predškolska pedagogija (Mitrović, 1996), Modeli različitih oblika predškolskog vaspitanja (Pešić, Pavlović i Stokić, 1989) Osnovne pretpostavke i uslovi za prevazilaženje diskontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog stupnja vaspitanja i obrazovanja, „Naše stvaranje“ (Arsić, 2011), Najčešći problemi u adaptaciji dece u predškolskoj ustanovi i mogućnost njihovog prevazilaženja, „Naše stvaranje“ (Kruļj i Arsić, 2012), Kriterijumi i zahtevi za izbor i primenu metoda vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama, „Naše stvaranje“ (Arsić, 2012). , Mama i tata polaze u školu (Mitrović, 2002),</p>

### *Nastavni predmet Predškolska pedagogija na Filozofskom fakultetu u Nišu*

Na Departmanu za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu studijski predmet Predškolska pedagogija je u statusu obaveznog predmeta koji se realizuje u petom semestru i nosi 5 ESPB bodova.

Sadržaj predmeta je predstavljen kroz 15 tema koje čine *teorijsku nastavu*: Predškolska pedagogija kao nastavna i naučna disciplina i njen odnos sa drugim naukama; Institucionalizacija predškolskog vaspitanja i obrazovanja; Diversifikacija oblika predškolskog vaspitanja i porodično vaspitanje; Javno predškolsko vaspitanje; Otvorenost predškolske ustanove prema porodici, školi, lokalnoj zajednici; Uspostavljanje i razvoj kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji; Kvalitet prakse predškolskih ustanova; Istraživanje kvaliteta predškolskog vaspitanja; Obrazovanje i metode učenja na ranim uzrastima; Uslovi uspešnog obrazovanja – strukturana sredina; Kontinuitet između predškolske ustanove i osnovne škole; Modeli povezivanja predškolske ustanove i škole; Igre u vaspitanju predškolske dece; Kultura vrtića kao zajednica prakse; Transformacija vrtića u zajednicu učenja. *Praktična nastava*: Sadržaji predmeta se na vežbama realizuju putem radionica, diskusija i analize literature i radova studenata.

Ovaj studijski predmet se realizuje sa po 2 časa predavanja i 2 časa vežbi nedeljno u trajanju od 1 semestra.

Za realizaciju predmeta predviđena je obavezna literatura koja obuhvata odgovarajuće delove iz sledećih knjiga: Gde stanuje kvalitet, knjiga 3. Razvijanje prakse dečijeg vrtića (Krnjaja, 2016), Gde stanuje kvalitet, knjiga 3 (Pavlović Breneselović, 2015), Gde stanuje kvalitet, knjiga 1 (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013), Predškolska pedagogija 1 i 2 (Kamenov, 2002), Diskontinuitet u vaspitanju između vrtića i škole (Stanisavljević Petrović, 2011).

### **Komparativni prikaz analize osnovnih jedinica proučavanja silabusa predškolske pedagogije na filozofskim fakultetima u Srbiji**

Osnovni podaci u silabusima predmeta Predškolske pedagogije koji su predstavljeni tabelarno su: broj časova predmeta (teorijska i praktična nastava), godina studija na kojoj se predmet sluša, semestar, broj ESPB bodova, status predmeta i da li je polaganje ispita iz ovog predmeta uslovljeno u smislu da se ovaj predmet ne može položiti dok se ne polože prethodno predviđeni ispiti.

Na osnovu prikazanih rezultata u Tabeli 1 može se konstatovati da potpuna usaglašenost postoji u broju izvođenja časova teorijske i praktične nastave u toku jednog semestra kao i u statusu predmeta (na svim fakultetima Predškolska pedagogija ima status obaveznog predmeta). Kada je reč o godini studija na kojima se realizuje ovaj predmet imamo polovičnu usaglašenost. Na Filozofskom fakultetu u Beogradu i Nišu realizuje se na trećoj godini studija odnosno u Beogradu u V i VI semestru, dok u Nišu samo u V semestru. U Novom Sadu se realizuje na prvoj godini, u I i II semestra, te u Kosovskoj Mitrovici na drugoj godini, odnosno u III i IV semestru. Kada je u pitanju broj ESPB bodova, studijski predmet Predškolska pedagogija

na Filozofskom fakultetu u Nišu nosi 5 bodova, dok na ostalim fakultetima nosi 10. Može se konstatovati i da postoji velika usaglašenost kada je u pitanju uslovljenost polaganja ispita Predškolske pedagogije sa prethodno položenim ispitima.

Uslovljenost postoji samo na Filozofskom fakultetu u Beogradu, i to ispitom iz Razvojne psihologije.

*Tabela 1. Osnovni podaci iz silabusa o predmetu Predškolska pedagogija*

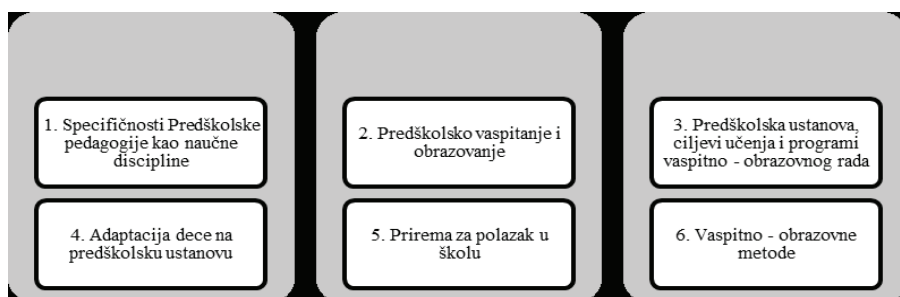
Silabusi	Broj časova	Godina studija	Semestar	Broj ESPB bodova	Uslovljenost	Status predmeta
OAS Pedagogije u Beogradu	2+2	III	V i VI	10	Ima	Obavezan
OAS Pedagogije u Novom Sadu	2+2	I	III i IV	10	Nema	Obavezan
OAS Pedagogije u Kosovskoj Mitrovici	2+2	II	III i IV	10	Nema	Obavezan
OAS Pedagogije u Nišu	2+2	III	V	5	Nema	Obavezan

Osim navedenih elemenata prikazanih u Tabeli 1, analiza silabusa za predmet Predškolska pedagogija urađena je i na osnovu sledećih jedinica analize: sadržaji predmeta i literatura.

#### *Sadržaji studijskog predmeta Predškolska pedagogija*

Sadržaje studijskog predmeta Predškolska pedagogija analiziraćemo na osnovu šest celina radi uspešnijeg pregleda i boljeg uvida: 1) Prva celina obuhvata specifičnosti Predškolske pedagogije kao naučne i nastavne discipline; 2) Druga celina obuhvata teme koje se odnose na predškolsko vaspitanje i obrazovanje 3) Treća celina obuhvata teme koje se odnose na predškolsku ustanovu, ciljeve učenja i programe vaspitno-obrazovnog rada; 4) Četvrta celina se odnosi na adaptaciju dece na predškolsku ustanovu; 5) Peta celina se odnosi na pripremu za polazak u školu; 6) Šesta celina obuhvata teme koje se odnose na vaspitno-obrazovne metode.

Radi boljeg pregleda celine sadržaja studijskog predmeta Predškolska pedagogija predstavljene su grafički.



*Grafikon 1. Analizirane celine sadržaja predmeta Predškolska pedagogija.*

Prvu celinu – *Specifičnosti Predškolske pedagogije kao naučne discipline*, u svim analiziranim silabusima osim na Filozofskom fakultetu u Beogradu, čini po jedna tema koja se odnosi na Predškolsku pedagogiju kao naučnu i nastavnu disciplinu. U ovu celinu svrstavamo i teme koje se odnose na istorijski razvoj Predškolske pedagogije, pa tako u silabusu na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu nalazi se tema: Ideje Komenskog, Frebela i Montesori o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Na Filozofskom fakultetu u Kosovskoj Mitrovici zastupljene su teme: Počeci, osnovni problemi i perspektive razvoja Predškolske pedagogije; Razvoj shvatanja (ideja) o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Dok na Filozofskom fakultetu u Nišu u ovu celinu možemo svrstati temu: Uspostavljanje i razvoj kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji.

Druga celina – *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje*, u silabusu Filozofskog fakulteta u Beogradu, predstavljena je kroz jednu tematsku celinu Porodično i javno vaspitanje predškolske dece u okviru koje spadaju teme: vaspitanje kao društvena delatnost; porodično i vanporodično vaspitanje; diversifikacija oblika predškolskog vaspitanja. U silabusu Filozofskog fakulteta u Novom Sadu u okviru ove celine spadaju sledeće teme: Odnos porodičnog i institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja; Savremene tendencije u predškolskom vaspitanju i uslovi za razvoj ustanova za društvenu brigu o deci; Odnos porodičnog, predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja. U silabusu Filozofskog fakulteta u Kosovskoj Mitrovici u okviru druge celine uključene su sledeće teme: Vaspitanje i razvoj; Vaspitanje i uzrast; Funkcije predškolskog vaspitanja; Vaspitanje kao mehanizam socijalnog nasleđivanja; Socijalizacija i vaspitanje; Ciljevi vaspitanja u predškolskom uzrastu. U silabusu Filozofskog fakulteta u Nišu drugu celinu čine 5 tema: Javno predškolsko vaspitanje; Diversifikacija oblika predškolskog vaspitanja i porodično vaspitanje; Uspostavljanje i razvoj kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji; Istraživanje kvaliteta Predškolskog vaspitanja; Igre u vaspitanju predškolske dece.

*Predškolska ustanova, ciljevi učenja i programi vaspitno – obrazovnog rada* je naziv treće celine u okviru koje su analizirane teme u silabusima za predškolsku pedagogiju na filozofskim fakultetima u Srbiji. Na Filozofskom fakultetu u Beogradu zastupljena je tema Institucionalno predškolsko vaspitanje kod nas, koja spada u prvu programsku celinu silabusa Porodično i javno vaspitanje predškolske dece, dok ostalih 6 tema spadaju u drugu programsku celinu Učenje i razvoj deteta u dečijem vrtiću i nju čine sledeće teme: Neuronauke i učenje na ranim uzrastima; Različiti pristupi učenju; Funkcija igre i praktičnih aktivnosti; Odnosi kao pokretači učenja i razvoja; Struktura programa – organizaciona struktura. Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu u treću celinu spadaju sledeće teme: Predškolske ustanove u prošlosti i njihovo mesto u savremenom sistemu obrazovanja i vaspitanja; Motivacija za razvoj i učenje predškolske dece; Specifičnosti učenja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta; Ciljevi obrazovanja u predškolskom uzrastu; Strukturirana sredina kao osnov uspešnog vaspitanja i obrazovanja; Karakteristike i vrste programa za rano vaspitanje i obrazovanje; Strategije i postupci evaluacije predškolskih programa. Na Filozofskom fakultetu u Kosovskoj Mitrovici 4 teme iz

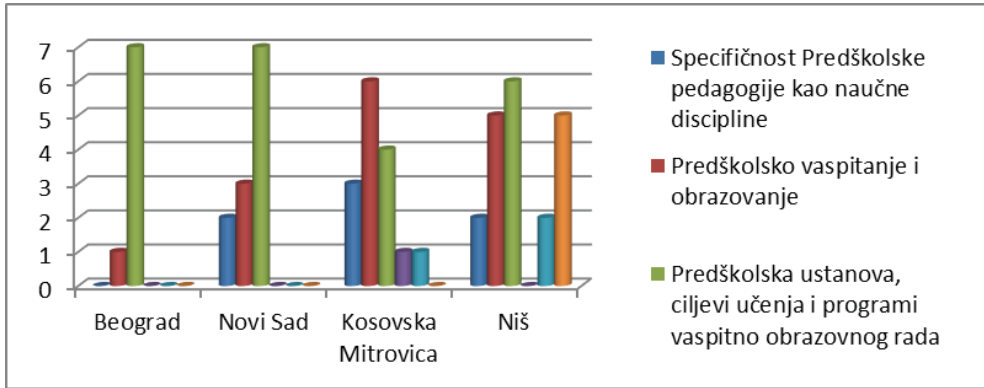
silabusa možemo svrstati u treću celinu, to su: Predškolske ustanove kao institucije za društvenu brigu o deci; Različiti aspekti uticaja na razvoj dečje ličnosti; Ciljevi vaspitanja u predškolskom uzrastu; Kurikulumi (programi) vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom. Na Filozofskom fakultetu u Nišu analizom silabusa najveći broj od ukupnog broja tema, spada u ovu treću celinu: Institucionalizacija predškolskog vaspitanja i obrazovanja; Otvorenost predškolske ustanove prema porodici, školi, lokalnoj zajednici; Kvalitet prakse predškolskih ustanova; Uslovi uspešnog obrazovanja - strukturana sredina; Kultura vrtića kao zajednica prakse; Transformacija vrtića u zajednicu učenja.

Analizom silabusa može se konstatovati da je jedino na Filozofskom fakultetu u Kosovskoj Mitrovici zastupljena tema koja se odnosi na *Adaptaciju dece na predškolsku ustanovu*, kako smo nazvali četvrtu celinu, što ne mora da znači da se na ostalim fakultetima ova tema ne izučava u okviru neke druge programske celine koja je prikazana u silabusima. Tema iz silabusa Predškolska pedagogija na Filozofskom fakultetu u Kosovskoj Mitrovici nosi isti naziv kao ova celina i u nju spadaju sledeće pod teme: pojmovno određenje adaptacije, trajanje/dužina adaptacije, prvi dan u predškolskoj ustanovi najkritičniji za proces adaptacije, nepoželjne reakcije u procesu adaptacije, potreba i mogućnost prevazilaženja problema u adaptaciji dece u predškolskoj ustanovi.

U okviru pete celine *Priprema za polazak u školu*, na Filozofskom fakultetu u Beogradu i Novom Sadu nemamo teme u silabusu koje možemo svrstati u ovu celinu. Na Filozofskom fakultetu u Kosovskoj Mitrovici u silabusu imamo jednu temu sa nazivom Pripremanje dece za polazak u školu i u okviru nje nalaze se sledeće pod teme: zrelost ili gotovost dece za polazak u školu; problem diskontinuiteta između predškolske ustanove i škole; opšta i posebna priprema za školu; značaj i uloga porodice, predškolske ustanove i socijalne sredine u pripremi dece za polazak u školu. Na Filozofskom fakultetu u Nišu u silabusu se nalaze 2 teme koje možemo svrstati u ovu celinu, to su: Kontinuitet između predškolske ustanove i osnovne škole i Modeli povezivanja predškolske ustanove i škole, mada se ove teme više bave relacijama između ustanova nego procesom pripremanja.

Kada je reč o poslednjoj celini *Vaspitno-obrazovne metode*, možemo konstatovati da se po jedna tema u silabusima Predškolske pedagogije odnosi na vaspitno-obrazovne metode na filozofskim fakultetima u Srbiji, osim na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Međutim, na ovom fakultetu u silabusu se nalazi tema Dokumentovanje u dečijem vrtiću koja nije zastupljena u silabusima na ostalim filozofskim fakultetima u Srbiji.

Brojčanu zastupljenost tema u analiziranim celinama sadržaja predmeta Predškolska pedagogija na filozofskim fakultetima u Srbiji, prikazali smo na grafikonu radi boljeg uvida i preglednosti.



Grafikon 2. Zastupljenost tema u okviru analiziranih celina sadržaja predmeta Predškolska pedagogija na filozofskim fakultetima u Srbiji.

Na osnovu analize silabusa sva četiri studijska programa Predškolske pedagogije može se utvrditi da postoji delimična usaglašenost u sadržajima predmeta, što smo prikazali analiziranjem sadržaja kroz šest celina.

#### *Predviđena literatura za studijski predmet Predškolska pedagogija*

Analizu literature koja se koristi za realizaciju sadržaja predmeta predstavice-mo tabelarno zbog boljeg uvida i pregleda sličnosti i razlika u silabusima Predškolske pedagogije na filozofskim fakultetima u Srbiji.

Tabela 2. Prikaz analize literature iz silabusa o predmetu Predškolska pedagogija

Silabusi	Broj bibliografskih jedinica	Obavezna/ osnovna literatura	Dopunska literatura	Preklapanje u bibliografskim jedinicama sa ostalim silabusima
OAS Pedagogije u Beogradu	8	8	-	Modeli različitih oblika predškolskog vaspitanja (Pešić, Pavlović i Stokić, 1989) Um deteta (Donaldson, 1988)
OAS Pedagogije u Novom Sadu	10	2	8	Um deteta (Donaldson, 1988) Vaspitanje predškolske dece (Kamenov, 2006)
OAS Pedagogije u Kosovskoj Mitrovici	10	10	-	Vaspitanje predškolske dece (Kamenov, 2006) Modeli različitih oblika predškolskog vaspitanja (Pešić, Pavlović i Stokić, 1989) Predškolska pedagogija I i II (Kamenov, 2002)
OAS Pedagogije u Nišu	6	5	-	Predškolska pedagogija I i II (Kamenov, 2002)

Kao što možemo videti na osnovu Tabele 2, najveće razlike u analiziranim silabusima za predmet Predškolska pedagogija prisutne su u delu literatura koja se koristi za realizaciju sadržaja predmeta. Ovakvi rezultati nisu bili očekivani, s obzirom da postoji delimična usaglašenost u sadržajima predmeta. Preklapanje postoji samo kod četiri bibliografske jedinice (Predškolsku pedagogiju autora Kamenova smo prikazali objedinjeno, zbog boljeg uvida): 1) *Vaspitanje predškolske dece* (Kamenov, 2006) koja se koristi na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu i Kosovskoj Mitrovici; 2) Predškolska pedagogija I i II (Kamenov, 2002) koja se koristi na Filozofskom Fakultetima u Kosovskoj Mitrovici i Nišu; 3) *Um deteta* (Donaldson, 1988) na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu i na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Sa napomenom da u Beogradu spada u osnovnu literaturu, dok se u Novom Sadu koristi kao dodatna literatura; četvrta je Modeli različitih oblika predškolskog vaspitanja (Pešić, Pavlović i Stokić, 1989) koja se koristi na Filozofskom fakultetu u Beogradu i Kosovskoj Mitrovici.

Na osnovu prikazanog možemo ustanoviti da su najznačajnije razlike u silabusima za predmet Predškolska pedagogija prisutne na nivou literature koja se koristi za realizaciju sadržaja predmeta na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Novom Sadu, Kosovskoj Mitrovici i Nišu.

## Zaključak

Na osnovu dobijenih podataka uporednom analizom silabusa studijskog predmeta Predškolska pedagogija na fakultetima filozofske orijentacije u Srbiji, možemo zaključiti da je polazna hipoteza istraživanja da postoji usaglašenost u silabusima delimično potvrđena. Stepem usaglašenosti sadržaja silabusa za predmet Predškolska pedagogija varira u odnosu na jedinice analize koje su korišćene. Najviši stepen usaglašenosti imamo kod broja časova i statusa predmeta, dok najmanji stepen usaglašenosti imamo kod godina studija na kojima se realizuje predmet Predškolska pedagogija i korišćenja literature za realizaciju sadržaja.

Na ovom polju istraživanja, ovaj rad može poslužiti kao ideja za nove komparativne analize studijskih programa na fakultetima. Kako bi se Predškolska pedagogija kao nastavna disciplina unapredila, poželjno je istražiti zastupljenost na studijskim programima pedagoških (učiteljskih) fakulteta i visokim strukovnim školama koje pripremaju vaspitače za neposredan rad sa predškolskom decom. Dobijeni rezultati mogu poslužiti kao osnova za promene silabusa predmeta Predškolska pedagogija na filozofskim fakultetima u Srbiji unapređivanjem i prevazilaženjem određenih razlika. Uvid u zastupljenost nastavnih predmeta u određenim studijskim programima može uticati na pravljenje prostora za uvođenje novih nastavnih disciplina koje će dodatno unaprediti razvoj kompetencija kod studenata za profesiju za koju se obrazuju.

## Literatura

- Arsić, Z. (2011). Osnovne pretpostavke i uslovi za prevazilaženje diskontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog stupnja vaspitanja i obrazovanja, *Naše stvaranje*, Visoka škola za vaspitače strukovnih studija, Aleksinac.
- Arsić, Z. (2012). Kriterijumi i zahtevi za izbor i primenu metoda vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama, *Naše stvaranje*, Visoka škola za vaspitače strukovnih studija, Aleksinac.
- Donaldson, M. (1988). *Um deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Ivić, I. i Havelka, N. (1990). *Proces socijalizacije kod dece: izabrani radovi*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Kamenov, E. (1992). *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Kamenov, E. (2002). *Predškolska pedagogija 1*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Kamenov, E. (2002). *Predškolska pedagogija 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitanje predškolske dece*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Krnjaja, Ž. i Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. AM Graf, Beograd.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet, knjiga 1*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.
- Krnjaja, Ž., (2016). *Gde stanuje kvalitet, knjiga 3*. Razvijanje prakse dečijeg vrtića. Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.
- Krulj, R. i Arsić, Z., (2012). Najčešći problemi u adaptaciji dece u predškolskoj ustanovi i mogućnost njihovog prevazilaženja, *Naše stvaranje*. Visoka škola za vaspitače strukovnih studija, Aleksinac.
- Leanch, P. (2003). *Proces socijalizacije kod dece: izabrani radovi*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Marjanovic, A. (1987). Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece, *Predškolsko dete, 1–4*. Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd
- Marjanović, A. (1987). Dečji vrtić kao otvoren sistem, *Predškolsko dete, 1–4*. Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd
- Marjanović, A. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo, *Predškolsko dete, 1–4*. Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd
- Medouz, S. i Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.
- Mitrović D., (1996). *Predškolska pedagogija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo.
- Mitrović, M., i sar. (2002). *Mama i tata polaze u školu*, Kreativni centar, Beograd.
- Pavlović Breneselović, D. (1992). *Položaj deteta u dečijem vrtiću i prvom razredu osnovne škole*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.



- Pavlović Breneselović, D. i Pavlovski, T. (2000). *Partnerski odnos u vaspitanju*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). *Teorija dečjeg vrtića - Odabrane teme*, hrestomatija.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet, knjiga 3*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.
- Pešić, M. (1985). *Motivacija predškolske dece za učenje*, Prosvetni pregled, Beograd.
- Pešić, M., Pavlović, D. i Stokić, L. (1989). *Modeli različitih oblika predškolskog vaspitanja*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
- Stanisavljević Petrović, Z. (2011). *Diskontinuitet u vaspitanju između vrtića i škole*, Filozofski fakultet, Niš.
- Stanisavljević Petrović, Z. (2021). Nastavni predmeti iz domena predškolskog vaspitanja u studijskim programima Departmana za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(1), 23–34.
- Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Štambak, M. (1986). *Svako dete može da uči*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Vigotski, L., (1971). Učenje i razvoj u predškolskom periodu, *Predškolsko dete*, 4/71, Beograd.

#### **Internet izvori:**

- [https://drive.google.com/file/d/0BzVmKuYYMVVqSTcwY3pZekd6ekU/view?resourcekey=0Gg2\\_TV1PP4Wnj3VAXtDh7A](https://drive.google.com/file/d/0BzVmKuYYMVVqSTcwY3pZekd6ekU/view?resourcekey=0Gg2_TV1PP4Wnj3VAXtDh7A)
- [https://docs.google.com/document/d/1ZML8P9S8ru2EHHfKcHoG\\_o8aa6ZbLeU4QfuFIQ0Yqw/eit](https://docs.google.com/document/d/1ZML8P9S8ru2EHHfKcHoG_o8aa6ZbLeU4QfuFIQ0Yqw/eit)
- <http://www.f.bg.ac.rs/pedagogija/silabusi?IDK=3639>
- <http://www.ff.uns.ac.rs/uploads/files/Studijski%20programi/2015/OAS/Specifikacija%20predmeta%20Pedagogija%20OAS.pdf>

## **PRESCHOOL PEDAGOGY IN THE STRUCTURE OF BASIC ACADEMIC STUDIES AT THE FACULTIES OF PHILOSOPHY IN SERBIA**

**Gordana Petrović**

Secondary school “Sveti Trifun” with student dormitory Aleksandrovac

**Abstract:** The reaccreditation of each study program should be accompanied by innovations and enrichment of the content of teaching subjects in accordance with the changes that occur over time. Experience in the implementation of programs at other faculties is of great importance for the introduction of changes in the study program.

For this reason, we wanted to perform a comparative analysis of the syllabus of the Preschool Pedagogy course in the study programs of the basic studies of pedagogy at the Philosophical Faculties in Niš, Belgrade, Novi Sad and Kosovska Mitrovica. The descriptive method and content analysis technique were used in the paper. The aim of the paper is to examine the similarities and differences between the syllabus for the study subject Preschool Pedagogy at the basic academic studies of pedagogy at the mentioned faculties. The study, analysis and comparison of the characteristics of the Preschool Pedagogy syllabus was carried out on the basis of the following units of analysis: subject content, number of hours of lectures and exercises, year of study and semester, subject status, literature and number of ESPB points. The results of the research showed that there are differences in the examined areas. In the field of subject content, there are the fewest differences, while the existence of the most differences is proven in the field of used literature.

**Keywords:** *preschool pedagogy, study program, syllabi, differences, analysis*

**Цитирање чланка:**

Petrović, G. (2022). Predškolska pedagogija u strukturi osnovnih akademskih studija na filozofskim fakultetima u Srbiji. *Godišnjak za pedagogiju* 7(2), 37–50.

## РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНЕ ПЕДАГОГИЈЕ КАО ПЕДАГОШКОГ ПРАВЦА И ЊЕН УТИЦАЈ НА ДАЉИ ТОК РАЗВОЈА ПЕДАГОШКЕ НАУКЕ<sup>1</sup>

Сања Сретих<sup>2</sup>

Центар за социјални рад „Свети Сава“, Ниш

Јелена Петровић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

**Апстракт:** Социјална педагогија се као педагошки правац јавља крајем 19. и почетком 20. века као алат тадашњег друштвеног система за решавање социјалних проблема путем васпитања и образовања. Циљ овог рада је проучавање историјског развоја социјалне педагогије као педагошког правца и њеног утицаја на каснији развој социјалне педагогије као самосталне научне дисциплине и на развој педагошке науке у целини. Да би се одговорило на постављени циљ, у раду су анализирани следеће појаве и процеси: друштвено-историјски услови у којима се социјална педагогија као педагошки правац јавља; теоријске основе овог педагошког правца; ток њеног развоја; утицаји социјалне педагогије на даљи развој педагошке науке. У раду је коришћена историјска метода и техника анализе садржаја доступних историјских и педагошких научних извора. Социјална педагогија Паула Наторпа представља интеграцију три подручја људске активности: лични развој кроз образовање, социјални рад и развој заједнице. Паул Бергман процес васпитања и образовања подређује друштвеној заједници и њеној добробити. Херман Нол настоји да процесом васпитања и образовања развије социјалну компетентност и друштвено одговорно понашање деце и младих. На крају, сведочимо утицају социјалне педагогије на савремену педагогију на два начина. Један се огледа кроз развој социјалне педагогије као посебне дисциплине са јасно издвојеним пољем деловања у оквиру педагошке науке, а други кроз прихватање одређених постулата у савременој педагогији у смислу схватања циљева васпитања и школе и улоге друштва у васпитању.

**Кључне речи:** социјална педагогија, Паул Наторп, Херман Нол, циљ васпитања, школа, друштвена заједница

<sup>1</sup> Припремљено у оквиру пројекта *Афирмација педагошке теорије и праксе у савременом друштву*, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 300/1-14-5-01).

<sup>2</sup> s.sretic-15797@filfak.ni.ac.rs

## Увод

Процес васпитања и образовања као предмет педагошке науке одувек су били у фокусу научних полемика и расправа. Истовремено, ови процеси су били и предмет интересовања владајуће друштвене заједнице како би их подредила својим интересима и потребама. То је очекивано с обзиром да су васпитање и образовање била и остала питања од круцијалне важности за сваког појединца, друштвену заједницу, па и одређену педагошку концепцију. Као реакција на традиционалну школу засновану на хербартовској педагошкој доктрини која апострофира интелектуализам и вербализам крајем 19. и почетком 20. века и друштвеним противуречностима капиталистичког односа које су обележиле овај временски период, јавља се читав низ педагошких праваца и покрета који заузимају различите позиције у односу на фундаментална питања педагошке науке: дефинисања самог процеса васпитања; циља васпитања (друштвено-усмерена делатност насупрот слободном развоју личности); питање положаја васпитаника и улоге наставника у процесу васпитања; питање улоге педагошких институција и коначно избора садржаја и вредности онога што се у програм уноси (Трнавац, 2004; Живковић, 2007).

У трагању за одговорима на постављена питања јавиле су се две супротне струје, две потпуно различите концепције васпитања, индивидуална и социјална. У основи те различитости лежи другачији поглед на место и улогу појединца и заједнице у дефинисању основних проблема васпитања.

У овом раду предмет истраживања представља социјална концепција васпитања. Проучавањем расположиве литературе као и компаративном анализом садржаја трагало се за одговорима које је социјална педагогија као педагошки правац понудила у односу на напред постављена фундаментална питања педагошке науке. У ту сврху, негујући структуру и континуитет у научном промишљању препозната је потреба за анализом следећих појава и процеса: друштвено-историјски услови у којима се социјална педагогија као педагошки правац јавља; теоријске основе овог педагошког правца; ток њеног развоја; утицај социјалне педагогије на даљи развој педагошке науке.

### **Друштвено-историјски услови развоја социјалне педагогије**

Током историјског развоја педагошке науке у свим историјским епохама, почевши од антике па све до савременог доба, доминирало је уверење да процес васпитања и образовања треба да буде друштвено условљен, тј. да буде у функцији припреме појединаца за чланове заједнице и њених интереса. На филозофском, научном нивоу, таква стремљења постојала су још код старогорчких филозофа Платона који је сматрао да васпитање треба да припреми људе за живот у колективу (Суходолски, 1974) и Аристотела који је процес васпитања сматрао важним предусловом стабилности и развоја једног друштвеног система (Ценић и Петровић, 2005).

Међутим, корене социјално-педагошке мисли у форми у којој ће се касније обликовати као педагошки правац проналазимо на преласку из средњег у нови век кроз реформацију, ренесансу и касније просветитељство (Жлебник, 1970). На процес васпитања и образовања су бројни педагошки класици као што су Јан Амос Коменски, Жан Жак Русо, Јохан Хајнрих Песталоци, Фридрих Фребел гледали као на стратегију решавања друштвених проблема (Hämäläinen, 2013), те се са правом могу сматрати пионирима социјално-педагошке мисли. Својим теоријама образовања оставиће снажан печат развоју социјално-педагошког правца и оствариће важан утицај на његове представнике.

Период с краја 19. и почетка 20. века карактеришу процеси индустријализације и урбанизације који су проузроковали промене у различитим аспектима људског функционисања. Наспрам традиционалних друштвених структура јављају се класне супротности два друштвена слоја, капиталиста и пролетаријата. Постојећи друштвени систем се суочавао са бројним социјалним проблемима услед поделе радног и животног подручја, појаве рада жена и деце, услед напуштања руралног подручја сиромашног слоја друштва и насељавања градова са циљем запошљавања, услед радних услова на нивоу експлоатисања и сл. (Жлебник, 1970; Bouillet & Uzelac, 2007). Масовно сиромаштво, бескућништво, глад и бројни други облици социјалних проблема били су окидач за растуће незадовољство.

Са друге стране, брз напредак технике и индустрије, појава великих научних открића генијалних умова утицали су на развој бројних природних и хуманистичких наука које ће дати нове парадигме у њиховом проучавању. Диференцираност хуманистичких наука из филозофије (педагогија, психологија, социологија) и њихови научни резултати наметнули су другачији приступ у проучавању појавних друштвених проблема и противуречности. То имплицира нову и другачију структуру и садржај педагогије као науке о васпитању и образовању. Један од одговора на напред постављене захтеве се видео у социјално-педагошком покрету који не само да је представљао протест против класне школе у духу тежње ка грађанском хуманизму (Жлебник, 1970) већ је његова примарна тенденција била усмерена ка реформи школског система чији ће циљ бити задобијање поверења тадашње омладине, а све у функцији формирања новог друштвеног поретка.

### **Теоријске основе социјалне педагогије као педагошког правца**

Термин социјална педагогија потиче са подручја Немачке државе. Први пут се спомиње средином 19. века и представља педагошку реакцију на социјална питања тога времена. Обзиром на друштвени контекст у ком се појавила и развијала, социјална педагогија представља теорију у којој су процеси васпитања и образовања препознати као стратегије владајуће класе са циљем јачања друштвене контроле и ублажавања постојећих дисхармонија и друштвених криза (Поткоњак, 2003).

У социјално-педагошкој концепцији, друштвена заједница има највишу вредност и представља мерило педагошког процеса. Социјална педагогија полази од питања шта је човек у контексту друштва и како се са позиције образовања може организовати однос између појединца и друштва (Hämäläinen, 2013). Развој појединца као културне личности, развој његове социјалне компетентности, друштвено деловање и одговорност могући су једино обезбеђивањем потребних социјалних предуслова, а то је складна, хармонична, стваралачка друштвена заједница. Васпитно-образовни процес је континуиран, јединствен за сву децу и потчињен интересима заједнице. Образовање и друштво су у сталном непрекидном међуодносу. Највиши васпитни идеал за представнике социјалне педагогије представља формирање и обликовање личности појединца за друштвену заједницу који ће се издићи изнад негативних, деструктивних односа у друштву.

Појава овог педагошког правца везује се за рад и дело два немачка филозофа из 19. века: Карла Магера (1810–1858) и Адолфа Дистервега (1790–1866). Иако у литератури постоје опречна мишљења ко је први увео овај концепт, борба против интелектуализације и формализације образовног процеса је повезивала ова два филозофа. Циљ васпитно-образовног процеса видели су у развоју културе појединца у друштву и реализацији активности које ће бити у корист заједнице (Schugurenski & Silver, 2013).

Међутим, места где уочавамо разлике у промишљањима ова два филозофа јесу погледи на карактер социјалне педагогије. Адолф Дистервег је користио термин “Sozialpädagogik“ (Социјална педагогија) 1835. године у уџбенику за образовање учитеља и наставника (Hallstedt & Högström, 2005) и под овим је подразумевао концепт који је имао више социјални него педагошки карактер. Предмет социјалне педагогије је заправо решавање социјалних проблема (алкохолизам, сиромаштво, глад, незапосленост), а процес васпитања и образовања представља начин решавања одређеног људског понашања (Живковић, 2007). За разлику од Дистервега, Карл Магер је појму социјална педагогија дао педагошки карактер и своје идеје о друштвеном васпитању које је предмет социјалне педагогије изнео у часопису *Педагошка ревија* током 1846. г. По Магеру предмет социјалне педагогије је друштвено васпитање (Ibidem, 2007). Појединац се васпитава у друштву и за друштво усвајајући културне вредности и друштвене норме. Његово разумевање садржаја социјалне педагогије, а то је утицај друштвене групе на процес сазревања и васпитања појединца, представља својеврстан допринос концептуализацији социјалне педагогије као педагошког правца.

Научно утемељење социјална педагогија добија захваљујући Паулу Герхарду Наторпу (1854–1924) немачком филозофу који се објављивањем познатог дела *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft* (Социјална педагогија. Теорија о неговању воље у заједници) током 1899. г. сматра и оснивачем овог педагошког правца. Изразити је представник Марбуршке школе новокантовства која је социјалну педагогију постепено формирала у академску дисциплину.

Социјално-педагошка теорија Паула Наторпа нуди одговор на проблеме тадашњег друштва кроз процес образовања. Настала је као реакција на индивидуалистичку педагошку оријентацију којој је предмет проучавања био појединац са својим психолошким посебностима, занемарујући притом улогу друштва у образовању (Rotaru, 2017). Сматрао је да се појединац развија у складу са активностима које су усмерене и засноване на култури, а она је у највишем смислу једноставно неизбежно потчињавање живота појединца животу заједнице (Meyerhardt, 2016). Сваки појединац треба да развије систем индивидуалних врлина којима ће се бринути за јавно добро.

С обзиром да је друштвена заједница конститутивни елемент социопедагошке парадигме, Наторп је у развоју друштва издвојио три компоненте друштвеног живота (Belentsov, Okulich-Kazarin, Dyumina & Kuznetsova, 2017) које су међусобно повезане и коинцидирају са трима функцијама појединца: економска, која одговара нагонској функцији; политичка и правна која одговара вољној функцији и образовна као најзначајнија и најузвишенија друштвена компонента која одговара практичном разуму појединца. Његова идеја социјално-педагошке државе почива на аутономији образовне делатности која је право свих чланова заједнице без обзира на класну припадност и на могућност учествовања у социјалном образовном раду и никако није одређена политичком или економском компонентом.

Главни предуслов друштвеног напретка Наторп види у формирању свести људи и целе заједнице (Belentsov et al., 2017). Заједница не постоји сама по себи већ само у свести појединца која се формира једино у атмосфери интеракције са другима. Руководећи се овим постулатом, намеће се питање којим образовним садржајима ова свест формира? Одговор лежи у постепености, тј. индуктивном образовном приступу васпитача којим код васпитаника развија свест о заједници (Живковић, 2007; Јовановић, 2010). Он укључује три нивоа, чулни, разумски и умни ниво. Наторп за свој предмет проучавања има социјалне услове образовања и услове образовања друштвеног живота. Обликовање друштвеног живота је условљено адекватним образовањем појединца (Rotaru, 2017). Он је социјалну педагогију видео као образовање у друштву, кроз друштво и за друштво.

Педагошка доктрина Паула Наторпа је заправо својеврсна социјална филозофија васпитања и образовања у којој су садржани филозофски и педагошки утицаји његових претходника. Покретачка мисао за Наторпа била је Платонова идеја државе у свом социјално-педагошком значају. Полис, тј. Држава, заправо представља организам који тежи правди и следи разум и у којој су све активности усмерене ка једном циљу, општем добру (Eichsteller & Holthoff, 2013). Као следбеник учења Имануела Канта, Наторп је био окупиран питањима етике и воље (Hallstedt & Högström, 2005) и њиховим међусобним односом. Инспирисан тим утицајем, Наторп је сматрао да је друштво одговорно за формулисање моралних правила који ће формирати морални карактер појединца у друштву. Усклађивање односа између појединца и заједнице на основу моралних врлина је задатак социјалне педагогије (Безпалко, 2017). образовање

воље је најважнији задатак васпитања. Оно је условљено животом заједнице и истовременим повратним утицајем на њу (Баста, 2018).

У својој теорији образовања, Наторп није занемарио вредност религије већ је сматрао да она има образовни потенцијал у формирању универзалних врлина (Безпалко, 2017). Индивидуалне врлине појединца (врлина разума-истина; воља-морална способност; врлина сфере привlačности-чистоћа или мера) формирају се у породици, школи и каснијим личним самообразовањем у друштвеној заједници (Безпалко, 2017; Hallstedt & Högström, 2005). Заједно са врлинама заједнице (истинитост, учешће свих у јавном животу на основу једнакости и правде) индивидуалне врлине представљају покретачку снагу развоја друштва. Правда као врлина за Наторпа има димензионални карактер. Као индивидуална врлина правда одређује понашање појединца у односу на заједницу, а као друштвена врлина правда представља скуп једнаких права и обавеза за све појединце у друштвеном животу (Безпалко, 2017).

Осим на филозофским, социјално-педагошка концепција Паула Наторпа почива и на утицајима педагошке доктрине Јохана Хајнриха Песталоција (1746–1827) и његовом покушају да помири тензију између индивидуалних и социјалних циљева образовања. У периоду када је социјалним проблемима једва придавано на значају, Песталоци је препознао блиску везу између друштвених проблема и праве људске културе (Meyerhardt, 2016). У том смислу се може препознати његов утицај, на пример, на Фихтеа који прихвата чињеницу да је образовање за самоактивност и независност значајно за целокупну нацију, те је проблем васпитања и образовања почео да посматра као национално питање (Đimić, 2021). Слично томе, Наторп заузима став да друштвена заједница процесом васпитања и образовања утиче на појединца као на свој интегративни део, формирајући га у одговорног и ангажованог грађанина који ће служити заједници и бринути се за опште добро заједнице (Жлебник, 1955).

Друштвена заједница у Наторповој социјално-педагошкој концепцији усмерена је на потпуни образовни развој сваког њеног члана. Образовати заправо значи подстаћи нормалан раст правилном негом (Meyerhardt, 2016). Прогресивни развој природних диспозиција појединца у адекватним условима представља циљ и садржај овако конципираног процеса образовања. И управо образовање треба да буде једнако за све, а школе су заправо радне заједнице ученика и наставника, у којима се индивидуалност детета формира у атмосфери лишеној конкуренције и такмичења. Задатак васпитача, тј. Наставника, огледа се у посредовању образовних и друштвених процеса. Школа као држава у малом мора бити усклађена и организована у складу са јавним животом и бити у функцији навикавања ученика на социјална правила (Meyerhardt, 2016). У широком ваншколском образовању Наторп је видео начин ублажавања социјалних разлика.

Све напред наведено имплицира да социјална педагогија Паула Наторпа представља заправо интеграцију три подручја људске активности: личног развоја кроз образовање, социјалног рада и развоја заједнице (Schugurensky & Silver, 2013; Rotaru, 2017).



Паул Бергман је други утицајан представник социјално-педагошког правца. За разлику од Наторпа који је своју теорију конципирао на филозофским и психолошким темељима, Бергман своју теорију образовања темељи на биолошкој предодређености појединца за конкретну друштвену заједницу. Његов конструкт животне повезаности огледа се у биолошкој и крвној везаности припадника једног народа (Поткоњак, 2003). Сваки појединац је израз народне душе, етноса, народног карактера који се развија и освешћује процесом васпитања. На тај начин појединац постаје верни припадник своје заједнице (Јовановић, 2010). У складу са општим постулатима социјално-педагошког правца, Паул Бергман процес васпитања и образовања подређује друштвеној заједници и њеној добробити. Залагао се за јавну социјалну контролу над породичним активностима које могу допринети дисфункционалном развоју деце (Hroncova, 2005). Сматрао је да социјална педагогија треба да се бави и превентивним радом кроз процес ваншколског образовања деце и младих чиме је поставио темеље за каснији развој социјалне педагогије као аутономне педагошке дисциплине.

### Развој социјалне педагогије кроз учење Хермана Нола

Након окончања Првог светског рата (1914–1918), у периоду социјалдемократских реформи Вајмарске републике социјална педагогија као педагошки правац је наставила да се развија. Процес васпитања и образовања је био и остао стратегија националног буђења немачке државе и ублажавања класне стратификације. У контексту постојећег друштвеног поретка она има компензаторску функцију, надокнађујући васпитне потенцијале које је породица изгубила под утицајем нових услова рада. Образовање је и даље посредник између друштвене заједнице и појединца. Предуслов људског благостања је друштвена заједница која посредством својих субсистема, институција управља животом појединца (Hämäläinen, 2003).

Развој социјалне педагогије од опште теорије образовања ка практичној дисциплини везује се за немачког филозофа и педагога Хермана Нола (1879–1960). Он је развио социјалну педагогију као теорију о друштвеном и државном васпитању са циљем превенције или ублажавања социјалних проблема. „Нема другог решења за несрећу нашег народа осим новог образовања своје омладине према срећном, храбром, одважном креативном достигнућу“ (Bollnow, 1980: 97). Као део опште педагошке науке, социјална педагогија Хермана Нола укључује социјалну негу као заштитну меру у спречавању погрешног развоја и социјалну бригу као корективну меру погрешног развоја који се већ десио (Bouillet & Uzelac, 2007). Посматрајући је као образовну оријентацију, може се рећи да социјална педагогија свет, људе, друштво, социјалне проблеме посматра кроз социјално-педагошке наочаре како у теорији тако и у пракси (Hämäläinen, 2003).

На темељу анализе друштвене стварности, тј. узрока који производе друштвене неједнакости и људске патње, Нол је сматрао да социјално-педа-

гошки приступ својим интервенцијама, дакле васпитањем и обрзовањем треба да трансформише социјалне услове са циљем побољшања благостања и добробити деце и младих. То указује да је локалитет социјално-педагошких интервенција смештен изван породице и школе, тј. у друштвеној заједници.

Под утицајем филозофије науке Вилхелма Дилтаја (1833–1911) чији је био ученик, Нол је посматрао конкретну стварност из херменеутичке перспективе која се састоји из четири корака: опсервација деце и младих у конкретним ситуацијама; осврт социјалних педагога на лична прошла искуства и неговање емпатије са појединцима у стању социјалне потребе; укључивање заједничких искустава социјалних педагога и појединаца у стању социјалне потребе; осврт на социјални, емоционални и физички контекст у циљу потпуног разумевања ситуације (Schugurensky, 2014) у којој се васпитаник налази. Дакле, Нол је неговао холистички приступ у разумевању социјалних потреба и проблема деце и младих као чланова друштвене заједнице.

Од наставника и васпитача Нол је захтевао да морају имати искуство у вођењу младе особе ка вишем интелектуалном постојању, храбрости и доброти. Школе треба да имају критички осврт према актуелној педагошкој стварности са циљем кориговања негативних појава и окренуте су ка будућности пратећи културна и научно-технолошка достигнућа (Bollnow, 1980). Без обзира на идеалистички концепт школе и образовања, допринос Хермана Нола за каснији развој социјално-педагошког правца и развој педагогије уопште не треба доводити у питање. Промовисао је образовне реформе и створио нове институције у области образовања током последњих деценија 19. века и прве деценије 20. века. Развио је социјалну педагогију као аутономну дисциплину и осмислио универзитетски програм обуке социјалних педагога (Hämäläinen, 2003).

Рад на даљем развоју социјалне педагогије наставила је Нолова следбеница, Гертруда Баумер. Предмет социјалне педагогије у њеном педагошком концепту јесте процес васпитања изван породице и школе. Она заправо компензује пропусте у васпитању начињене у породици и школи кроз интензивнији ангажман друштвене заједнице (Bouillet & Uzelac, 2007). На основу тога социјална педагогија се обликовала као посебно професионално поље социјалног и омладинског рада у Немачкој и многим другим европским земљама. То отвара пут развоју социјалне педагогије као посебне педагошке дисциплине.

### **Утицај социјалне педагогије на даљи развој педагошке науке**

Социјална педагогија као педагошки правац обележила је један период постојања и развоја педагошке науке. И поред својих хуманистичких и демократских стремљења овај педагошки правац је био изложен бројним критикама упереним ка његовим екстремним и идеолошким педагошким ставовима те се формално угасио крајем 30-тих година прошлог века. У годинама које следе на теоријским постулатима овог педагошког правца формирали су се нови педагошки правци и покрети у складу са новим захтевима друштва и педагошке ми-

сли. Тако су настале социјалдемократска, совјетска и фашистичка педагогија које су наставиле да негују култ о значају друштвене заједнице у образовању.

У складу са дефинисаним циљем васпитања социјалне педагогије, социјалдемократска и совјетска педагогија сматрале су да васпитањем треба развити хармонијску, свестрану личност која ће успешно решавати и одговорно се односити према друштвеним обавезама и дужностима (Поткоњак, 2003). Фашистичка педагогија је представљала екстремну варијанту социјалне педагогије која је елементе изградње и услуга у заједници прилагодила образовању хитлерске омладине (Ibid., 2003). Овај правац потпуно нестаје након Другог светског рата и представља сведочанство о злоупотреби, иначе хуманистичке идеје, у политичке сврхе. Остали педагошки правци настали из социјалне педагогије настављају да живе током 20. века у мање или више измењеном облику, али се временом асимилију у нове педагошке концепције.

Оно што остаје као део наслеђа социјалне педагогије у модерној педагогији је вредносна димензија појединца, која се и даље често сагледава једино у контексту друштва. Васпитање и образовање остају педагошки алати владајуће друштвене класе што се непосредно одражава и на сам циљ васпитања. Процес васпитања и образовања посматра се као друштвена активност која има за циљ постизање добробити васпитаника и признавање права на живот и срећу сваке особе. Педагошке стратегије усмерене су на промену или очување друштва утицајем на развој индивидуалних способности васпитаника, на његов морал, културу, дакле, на његов телесно-духовни развој (Hämäläinen, 2003; Bouillet & Uzelac, 2007).

Путем васпитања појединац развија социјално компетентно понашање са циљем успешног интегрисања у друштвену заједницу и управљања својим животом у његовим различитим фазама (Hämäläinen, 2003; 2012). Образовањем се младим генерацијама преносе нека од основних правила друштвеног живота (норме, традиције, навике, забране, менталитети, веровања, итд). У основи образовних активности лежи друштвени однос између васпитача и васпитаника који је заснован на поверењу, љубави, свести, разумевању и људском достојанству (Hämäläinen, 2003). У складу са принципом једнакости, процес образовања припада свим члановима заједнице.

Утицај социјалне педагогије на касније педагошке правце се рефлектује и у погледу односа према школи. С обзиром на постављен циљ васпитања школе су обавезне, бесплатне и доступне свим слојевима друштва које треба да пружи широко опште и стручно образовање. Школе су обавезне, јавне и државне и треба да заузму „храбар положај у виталном контексту културе нације и њеног образовног рада“ (Bollnow, 1980: 98). Примарни задатак школе је да дете из породичног преводе у јавни живот и код њега развије склоност ка науци, религији, уметности, праву итд. Ученик је ослобођен сваке присиле, он реализује задатке у складу са својим индивидуалним потенцијалима и узрастом. Посебна пажња се придаје радном васпитању, па су школе места за стицање искуства уз извршавање радних задатака. Циљ васпитања у овако конципираним школама била је „солидарност и дисциплина на послу и корист социјалне радне заједни-

це“ (Качапор, 1996: 156), а циљ образовања је био усмерен ка слободном развоју духа и стицању знања које ће омогућити „живот у свету истине“ (Ibidem, 1996: 156).

Као што се могло и уочити, теорија образовања Паула Наторпа почива на филозофским темељима, тј. етици, естетици и логици. Његова теорија врлина међу којима се истиче снага индивидуалне врлине разума, тј. истиности и правде, има пресудну улогу у формирању критичког промишљања јавности о исправном и погрешном (Безпалко, 2017). Развијање компетенција за критичко промишљање актуелне друштвене стварности је један од примарних задатака модерног образовања. Формиран систем врлина, тј. вредности, представља предуслов моралног понашања појединца. Развој индивидуалних моралних врлина могућ је једино у заједници која „негује морални поредак“ у заједничком животу (Наторп П. 1911; према Безпалко 2017: 15). Усклађивање односа између појединца и заједнице на темељу моралних врлина актуелна је и у садашњости и представља изазов за савремену педагошку науку.

Залажући се за јединствену, обавезну народну школу у којој ће се ученици васпитавати у духу друштвене заједнице и стицати навике друштвеног живота поставили су темеље развоју инклузивног образовања које представља фундаменталну карактеристику савремене педагогије. Њоме се омогућава повећање степена учешћа свих грађана у животу друштва, нарочито оних са сметњама у развоју, а што је у складу са принципима европске демократије. Својим ступњевима образовања Наторп је поставио темеље развоја и модерне андрагогије јер се залагао за широко, бесплатно самообразовање одраслих као предуслова ублажавања класне стратификације (Безпалко, 2017).

Педагошки погледи Паула Наторпа у односу на положај и улогу наставника и учитеља такође проналазе своје упориште у процесу савременог образовања. Од наставника и учитеља као реализатора васпитно-образовне делатности се тада, а и сада очекују стручне компетенције које подразумевају добро познавање психологије, педагогије, физиологије развоја детета и технике васпитног рада (Belentsov et al., 2017).

Наторпов концепт социјалне педагогије утицао је на развој социјалне педагогије као посебне педагошке дисциплине која ће у другој половини 20. века наставити свој развој у правцу социјалног деловања независно од развоја педагошке науке. На темељу истраживања повезаности образовања са социјалним условима у којима људи живе тј. истраживања недостатка образовних могућности за радничку класу задатак социјалне педагогије је да пронађе средства и начине за обликовање ових социјалних и образовних услова, тј. да створи образовне прилике за оне који их немају (Eichsteller & Holthoff, 2013). У овом смислу свој допринос има и теорија образовања Хермана Нола, која иако заснована на различитим епистемолошким и онтолошким основама апострофира значај заједнице у образовању. За разлику од Наторпа, Нол је створио основу за индивидуални поглед на социјалну педагогију у смислу педагошке теорије социјалне помоћи (Hämäläinen, 2012). Његов нарочити допринос огледа се у препознавању важности превентивног деловања у раду са децом и мла-

дима који манифестују антисоцијалне обрасце понашања. Тако социјална педагогија постаје друштвена образовна активност која наглашава превентивни рад и интервенције у процесе социјализације и ресоцијализације деце и омладине (Bouillet & Uzelac, 2007), али и пружање помоћи свим старосним категоријама које се налазе у стању социјалне потребе.

Социјална педагогија је препозната као могућност јачања друштвеног и индивидуалног развоја кроз образовање. С обзиром на природу и карактер свог деловања, овако конципирана социјална педагогија представља треће подручје образовања изван породице и школе са циљем компензовања раније начињених васпитних пропуста (Schugurensky, 2014). На овај начин она постаје екстерни извор помоћи и подршке у решавању кризних ситуација у породици и школи. Своје активности социјална педагогија може применити у одговарајућим установама, тј. саветовалиштима и дневним центрима намењеним различитим категоријама становништва (Bouillet & Uzelac, 2007). Захваљујући оваквим визионарским идејама Хермана Нола, данас говоримо о читавом дијапазону установа као услуга локалне заједнице које пружају потребну социјалну бригу и заштиту осетљивој категорији становништва.

Питања и проблеми који су подстакли настанак социјалне педагогије актуелни су и у савременом друштву. Социјална дезинтеграција, социјалне невоље и висок степен отуђености међу људима који су настали као последица модерног информатичког друштва представљају изазов за савремену социјално-педагошку делатност. Како би испунила свој циљ постојања, а то је пружање потребне социјалне помоћи и заштите људима са различитим врстама потреба неопходно је да социјална педагогија развија педагошка средства како би ако не спречила оно макар ублажила појаву социјалних невоља проузрокованих социјалним процесима и структурама данашњег друштва.

Васпитање и образовање деце и младих са циљем развијања социјалне компетентности и друштвено одговорног понашања као будућих одраслих чланова друштвене заједнице су остали примарна превентивна активност савремене социјално-педагошке делатности. У савременом свету који се убразно мења и развија све је више изазова и задатака који се постављају пред социјалну педагогију као помажућу професију. У циљу пружања правовременог и целесходног одговора на социјалне проблеме деце и младих као посебно осетљиве циљне групе, социјална педагогија кореспондира са научним сазнањима сродних дисциплина отварајући тиме још ширу перспективу сопственог развоја.

## **Закључна разматрања**

Овај рад имао је за циљ да на темељу теоријске анализе рецентне литературе представи карактеристике социјално-педагошког правца и његов утицај на развој социјалне педагогије као педагошке дисциплине и педагошке науке у целини.

Окосница развоја социјалне педагогије је складна, хармонична друштвена заједница која је дефинисала природу и карактер васпитања и образовања. Одговор на горућа социјална питања, социјална педагогија тражила је у подстицању и неговању осећаја заједништва, у бесплатном, јавном образовању деце и одраслих чиме ће се неговати позитивни односи између појединца и друштва и смањити класне разлике.

У педагошкој концепцији њеног идејног представника Паула Наторпа проналазимо непоколебљиво веровање у предиктивну моћ васпитања и образовања на путу мира и демократије у друштву. Доступност образовања свим слојевима становништва, развој индивидуалних врлина и моралног карактера те развој одговорности код деце и младих који ће у будућности управљати заједницом и борити се против социјалних проблема интенција је и савремених друштава.

Без обзира на бројне критике које прате овај педагошки правац, несумњиво је да он прокламује индивидуалне и друштвене вредности које су се не само неговале кроз педагошке правце који следе већ као ванвременске представљају изазов и задатак за већину савремених друштвених заједница.

Континуитет постојања и развоја овог педагошког правца имплицира закључак да се социјална педагогија кретала од теорије о грађанском образовању Паула Наторпа ка практичној дисциплини Хермана Нола која процесом васпитања и образовања развија социјалну компетентност и друштвено одговорно понашање деце и младих све до развоја социјалне педагогије као посебне дисциплине са јасно издвојеним пољем деловања у оквиру педагошке науке.

Социјална педагогија се данас, у најширем смислу, бави различитим потребама и проблемима деце и младих као највулнерабилније циљне групе. Њен начелни задатак огледа се у превенцији социјално патолошких појава деце и омладине. Услед све већих захтева модерног доба својеврсна социјална интервенција усмерена је ка друштвеној трансформацији. Негујући холистички приступ, ова млада педагошка дисциплина се ангажује и у правцу оснаживања маргинализованих друштвених група, пружања помоћи и подршке у ситуацијама породичне кризе, кризе у школском миљеу, а у одговарајућим институцијама.

На крају, социјална педагогија као педагошки правац без обзира на кратак период свог постојања остварила је снажан утицај и допринос развоју педагошке науке и њених дисциплина. Сходно томе, постоји неопходност њеног даљег проучавања и истраживања, а са циљем пружања својеврсног научног доприноса развоју педагошке науке.

## Литература

Баста, Н. Д. (2018). *Кант и Марбуришка школа*. Београд: Досије студио.

Bezpalco, O. V. (2017). «Социјална педагогика» Пауля Наторпа: нове прочитання в контексті евроінтеграції. *Освітологічний дискурс*, 13–22.

- Belentsov, S. I., Okulich-Kazarin, V., Dyumina, S. V., & Kuznetsova, A. A. (2017). The Organization of Social Education in Paul Natorp's Creativity. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 656–663.
- Bouillet, D. & Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bollnow, O. F. (1980). Herman Nohl and Pedagogy. *Western European Education*, 12(1), 89–106.
- Dimić, Z. (2021). Pestalozzi and Fichte - the power of education. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(2), 71–81.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2013). Key Pedagogic Thinkers: Paul Natorp. *The Journal of Pedagogic Development*, 3(2), 16–18.
- Живковић, П. (2007). Историјски корени и савремени утицај социјалне педагогије. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 37, 423–437.
- Жлебник, Л. (1970). *Општа историја школства и педагошких идеја*. Београд: Научна књига.
- Јовановић, М. (2010). Представници социјалне педагогије о васпитању и циљу васпитања. *Годишњак за педагогију*, 1(1), 141–152.
- Качапор, С. (1996). *Историјски преглед настанка и развоја школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Meyerhardt, M. W. (2016). Paul Natorp's Social Pedagogy. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 23(1), 51–62.
- Поткоњак, Н. (2003). *Ни „век детета“ ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Rotaru, M. (2017). Epistemological Developments of Modern Social Pedagogy. In O. Clipa (ed.), *Studies and Current Trends in Science of Education* (pp. 334–345). Suceava, Romania: LUMEN Proceedings.
- Суходолски, Б. (1974). *Три педагогије*. Београд: Дуга.
- Schugurensky, D. & Silver, M. (2013) Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21(35), 1–16.
- Schugurensky, D. (2014). A social worker, a community development worker and an adult educator walk into a bar: on strange bedfellows and social pedagogy. *Postcolonial Directions in Education*, 3(2), 360–395.
- Трнавац, Н. (2004). Различити покушаји класификовања савремених концепција васпитања. *Педагошка стварност*, (1-2), 20–32.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of social work*, 3(1), 69–80.
- Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *The International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3–16.
- Hämäläinen, J. (2013). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work*, 1–17.
- Hallstedt, P. & Högström, M. (2005). *The recontextualisation of social pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*. Lärarutbildningen: Malmö Högskola.

Hroncová, J. (2005). A history and present situation of social pedagogy. *The new educational review*, 5(1), 27–34.

Ценић, С. и Петровић, Ј. (2005). *Васпитање кроз историјске епохе*. Врање: Учитељски факултет.

## THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PEDAGOGY AS A PEDAGOGICAL DIRECTION AND ITS INFLUENCE ON THE FURTHER COURSE OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE

**Sanja Sretić**

Center for social work „Sveti Sava“ Niš

**Jelena Petrović**

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Abstract:** Social pedagogy as a pedagogical direction appeared at the end of the 19th and the beginning of the 20th century as a tool of the social system of that time for solving social problems through upbringing and education. The aim of this work is to study the historical development of social pedagogy as a pedagogical direction and its influence on the subsequent development of social pedagogy as an independent scientific discipline and on the development of pedagogical science as a whole. In order to respond to the set goal, the following phenomena and processes were analyzed in the paper: socio-historical conditions in which social pedagogy as a pedagogical direction appears; theoretical foundations of this pedagogical direction; the course of its development; the influence of social pedagogy on the further development of pedagogical science. The paper used the historical method and technique of content analysis of available historical and pedagogical scientific sources. Paul Natorp's social pedagogy represents the integration of three areas of human activity: personal development through education, social work and community development. Paul Bergman subordinates the process of upbringing and education to the social community and its well-being. Herman Knoll strives to develop social competence and socially responsible behavior of children and young people through the process of upbringing and education. Finally, we witness the influence of social pedagogy on contemporary pedagogy in two ways. One is reflected through the development of social pedagogy as a special discipline with a clearly separated field of action within pedagogical science, and the other through the acceptance of certain postulates in modern pedagogy in terms of understanding the goals of education and school and the role of society in education.

**Keywords:** *social pedagogy, Paul Natorp, Herman Knoll, goal of education, school, social community*

### Цитирање чланка:

Сретић, С. и Петровић, Ј. (2022). Развој Социјалне педагогије као педагошког правца и њен утицај на даљи ток развоја педагошке науке *Годишњак за педагогију*, 7(2), 51–64.



UDK 373.2:37.01

Pregledni rad

Primljeno: 25.11.2022.

Odobreno za štampu: 05.12.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2022.5>

## СПЕЦИФИЧНОСТ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ МЕТОДА У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Петар Рајчевић<sup>1</sup>, Хаџи Живорад Миленовић<sup>2</sup>, Мирјана Симић<sup>3</sup>  
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет

*Апстракт:* Проблемом метода у васпитно-образовном (наставном) раду, дуготрајно и успешно, бави се дидактика. Унутар ове педагошке дисциплине систематски се проучавају, дефинишу, класификују и, са различитих аспеката, вреднују наставне методе. При томе се, с једне стране, мисли на њихов универзални значај, а са друге, на допринос који имају у школском раду. Циљ овог чланка је, да поштујући таква схватања и историјске димензије метода васпитно-образовног рада покуша указати и на потребу познавања специфичних метода васпитно-образовног рада које се примењују са децом предшколског узраста. То је тешко (готово немогуће) потпуно одвојити јер се ради о учењу и детету у оба случаја, и у школи и у предшколској институцији (дечјем вртићу). Извора који се баве овом проблематиком има мање у односу на методе које се примењују у школском, наставном раду, али је зато изазов већи. Основна тежња је да се делатност васпитача која је доводила до пасивизације деце окрене ка њиховој што већој укључености, активизму. Циљ је откривање специфичних особина сваког предшколског детета и његово подстицање, усмеравање на начин како то њему највише одговара јер је јединствено, непоновљиво. Оно жели и очекује да буде слободно, да се уважавају његове потребе и имају у виду његове могућности. Методе рада, на овом узрасту, морају бити прихваћене, а не наметнуте ако се жели развити успешна сарадња између добронамерног васпитача и радозналост васпитаника, заинтересованог да се усавршава и напредује у упознавању свега што га окружује. То је посебно значајно после усвајања Основа програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* 2018. по коме се предшколско васпитање и образовање за сада реализује углавном формално и у покушају као пројектно учење или се не реализује, јер и даље није извршена обука свих васпитача у Републици Србији.

*Кључне речи:* метода, методе у настави, детињство, предшколско дете, метода рада са децом предшколског узраста

<sup>1</sup> petar.rajcevic@pr.ac.rs

<sup>2</sup> hadzi.zivorad.milenovic@pr.ac.rs

<sup>3</sup> mirjana.simic@pr.ac.rs

## Увод

У наставном процесу, његовој теоријској заснованости и у пракси, веома јасно постављена је разлика између метода педагошких истраживања и проверених и општеприхваћених метода васпитања. Док су прве, које нас у овом раду не занимају, у служби долажења до нових сазнања, друге се односе на начине свакодневног рада васпитача са децом предшколског узраста. Њиховом применом и адекватним комбиновањем васпитаници се упознају са сазнањима која су нова за њих, али не и за науку. И ту се запажа разлика у ранијим и касније формираним схватањима када је реч о предшколском васпитању. Дошло је до напуштања мишљења да се и у предшколском васпитном раду могу користити потпуно исте наставне методе какве су познате и које се примењују у школи, где је у први план стављан васпитач као поучаваатељ. То је резултирало пасивизацијском позицијом деце која више није у складу са савременим сазнањима и хуманистичким научним утемељењима и опредељењима. Док у предшколској педагогији постоји висок степен сагласности у вези са општим циљевима и задацима предшколског васпитног рада, мање је сагласности која се односи на путеве којима постављени циљеви и задаци треба да се реализују, дакле, о методама васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста. У овом чланку бавимо се искључиво методама рада које су се показале адекватне, смислене, научно проверене и прихваћене у раду са предшколском децом. Одавно је превазиђено схватање о постојању једне, универзално важеће методе. Исто тако неприхватљива је и тенденција да се многи покушаји и индивидуални поступци проглашавају методама васпитног рада. Како је текао процес упознавања детета и схватања његовог развоја тако је долазило и до корекција у ставовима према појединим методама рада са предшколском децом. Уочљиво је да методе васпитања и образовања у предшколској установи не представљају устаљени списак. Иако постоје оне универзалне, а углавном најчешће примењивање у предшколском васпитању и образовању, неопходно је да се нагласи да се њихов списак стално проширује новим методама у зависности од конкретних васпитно-образовних ситуација у предшколској установи.

## Појмовна разграничења

Пре преласка на разматрање постављеног проблема пожељно је да се, макар и у најкраћим цртама, дефинише неколико битних термина. У такве смо сврстали појмове као што су: метода, методе у настави, детињство, предшколско дете, метода рада са децом предшколског узраста. Метода или метод (грч. методос – слеђење) представља процедуру која се употребљава да би се достигао неки циљ, било коју врсту сазнајне технике која се употребљава у процесу стицања сазнања, најчешће: скуп правила који треба следити да би се дошло до одређеног сазнања. У Речнику српскога језика, између осталог, налазимо и објашњење за овај појам. Метода је „уопште начин, поступак, односно скуп

поступака, модел, образац по којем се врши нека делатност, обавља неки посао и сл.: васпитни (васпитна)“ (Николић, 2007: 704). Методе у настави или наставне методе одређују се, између осталог, као „начини рада наставника и ученика помоћу којих се постиже стицање знања, умења и навика, формира поглед на свет ученика и развијају њихове способности“ (Каменов, 1990: 308). Важно је нагласити да методе морају бити научно проверене и прихваћене како не би долазило до неспоразума у пракси. Постоје различите класификације наставних метода. Вера Радовић (2013) анализирао је схватања великог броја, домаћих и страних, педагога, од којих из ове друге групе могу да се помену: Хилберт Мејер, Вернер Јанк, Борис Алексејевич Голуб, Андреј Викторович Хуторској, Вјачеслав Алексејевич Ситаров и Вадим Сергејевич Кукушин. Наведени аутори, од којих су неки академици, проучавали су и многе друге дидактичаре, па нас то упућује на сложеност проблематике и непостојање јединствених ставова у вези с наставним методама. На основу различитих дефиниција наставних метода, може се сматрати да наставне методе подразумевају „да су и наставници и ученици укључени у реализацију ових метода“ (Радовић, 2013: 20).

Детињство је период убрзаног онтогенетског развоја човека између рођења и адолесценције. То је доба „...интензивног физичког, неурофизиолошког, сексуалног, интелектуалног, моралног, емоционалног и социјалног развоја“ (Рајчевић и Круљ, 2020: 32). У истом извору, даље се наводи да је у том дугом периоду развоја који карактерише зависност, дете везано за родитеље који му посвећују бригу. Појам детињство „мењао се кроз историју западне културе. У различитим историјским епохама постоје различите концепције детета...“ (Пијановић, 2014: 140). Детињство је релативно дуг развојни период. У односу на друге живе врсте „...човек своје потомке најдуже задржава поред себе“ (Сузић, 2006: 40). У другом извору слична тврдња гласи: „људско новорођенче је најмање зрело и за самосталну адаптацију најмање способно створење“ (Поткоњак, Шимлеша (ур.), 1989: 113). Такође се наглашава да се појам детињства мењао кроз историју западне културе, тако да су у различитим историјским епохама постојале различите концепције детињства и детета. У данашњем свету је угрожен и сам појам детињства. Познато је упозорење Теодора Адорна: „после Аушвица васпитање није могуће...“ (Граорац, 2013: 171). Зато наведени педагог истиче да заговорници постпедагошког (антипедагошког) мишљења тврде да дете зна боље од одраслог шта је за њега добро.

Предшколско дете је назив за период интензивног развоја детета од рођења до поласка у основну школу. Дете је обдарено многим, нама чак и незнатим моћима које нас могу повести у светлу будућност. Ако заиста тежимо томе да створимо нови свет, онда циљ васпитања треба да буде „...развој свих тих скривених могућности детета“ (Монтесори, 2010: 32). Надилази све методе упутство (и уклапа се у њих) да „...с дететом морамо поступати што нежније и клонити се употребе силе“ (Монтесори, 2010: 179). Метода (методе) рада с децом предшколског узраста је појам који се односи на методе које су проверене, потврђене и одобрене за рад с децом од рођења до поласка у школу.

Добро је кад су разноврсне. Зато и има схватања да „...деци треба пружити што више различитих модела живљења, стратегија и начина прикупљања знања“ (Павловски и сар., 1997: 10). Код метода поучавања деце предшколског узраста „...вредност сваког поступка треба процењивати првенствено с обзиром на разноврсне активности деце које се њима покрећу, као и у погледу доприноса развоју самосталности, стваралаштва и дечје радозналости“ (Каменов, 2002: 81).

### **Погледи на методе предшколског васпитања и образовања**

Методе у предшколском васпитању и образовању имају своје специфичности по којима се разликују од истих или сличних метода у школи. При критичкој анализи различитих приступа у дефинисању метода у предшколском васпитању и образовању (па и на млађем школском узрасту) јер су оне углавном на раскршће класичног (традиционалног) и модерног васпитања и образовања (Живковић, 2022), увек је потребно поћи од схватања Емила Каменова „...да деци не одговарају класични школски методи“ (Каменов, 1990: 286). Развојни пут метода предшколског васпитања текао је „...угледајући се у неким периодима свог развитка превише на дидактику, у предшколско васпитање су пренешени наставни методи какви се примењују у традиционалној школи“ (Каменов, 1990: 282). На васпитно-образовни рад гледало се као на систем поступака којима је у првом плану било преношење знања деци, формирање навика и развијање способности. Васпитач је био у првом а васпитаник (дете) у другом плану. Такво схватање и пракса доводили су до пасивизирања деце у предшколској установи. Образовни утицај на дете треба да има за циљ вођење детета путем самосталности, зато што „нико није слободан ако није самосталан“ (Монтесори, 2018: 72). Преовладало је сазнање да нико не може бити развијан и учен, већ се свака индивидуа развија и учи захваљујући својој активности.

С обзиром да методе представљају путеве, процедуре у постизању неких циљева које одговарају на питање како, међу педагозима не постоји слагање у вези с тим. Док слагање постоји када су у питању општи циљеви и задаци предшколског васпитања, када су у питању методе рада, слагања нема. Тако на пример „превођењем психолошког 'јесте' на педагошко 'треба', и трагајући за методичким 'како', долази се до модела за организацију васпитно-образовног процеса у предшколским установама“ (Стојановић и Богавац, 2016: 95). Дакле, постоје два аспекта основног васпитног питања. Први је: како заснивати, а други: како развијати методичке стратегије. Наведени коаутори сматрају да методичке иновације у великој мери зависе и од стручне оспособљености васпитача и стручних сарадника који раде у предшколским установама и од њихових компетенција јер су оне основа за успешан методички рад. Од значаја су и њихове компетенције за рад у инклузивном дечјем вртићу (Миленовић и Вантић Тањић, 2013; Миленовић, 2013а; 2010). Од значаја су и са аспекта положаја деце предшколског узраста у инклузивном васпитању и образовању у предшколској установи (Миленовић, 2013б).

Значајно је, дакле, да образовање будућих васпитача буде у складу са савременим научним сазнањима и трендовима, у чијој основи је хуманистички приступ васпитно-образовном процесу, као и конструктивистичко-интеракцијска концепција учења (Евтимов и Петровић, 2021). Да би били оспособљени за то они поред знања различитих филозофских, социолошких, психолошких, педагошких теорија, морају добро овладати општом и посебним методикама васпитно-образовног рада. Морају се оспособљавати за примену модерних интерактивних, кооперативних, радионичких и других метода, организационих облика и начина рада, уз уважавање дечјих потреба, могућности, права и интересовања. Тако формиран и стручњаци ће схватити предности индиректног вођења и усмеравања, које „...допушта детету да само развија своју личност (у складу са својим могућностима), налази сопствени ритам, само одлучује, решава конфликти путем комуникације, постаје самосталније“ (Стојановић и Богавац, 2016: 176–177). Све наведене особине потребне су за живот у друштву какво се очекује.

Могуће је говорити посебно о васпитним и посебно о образовним методама. При томе *васпитне* указују претежно на развој у целини, а *образовне* се усмеравају на унапређивање учења. Тако схваћени, „...*васпитни методи* би се могли одредити као поступци којима се помаже, подстиче и усавршава оформљивање особина дечје личности, њихове воље и карактера, изграђују етички и естетски вредносни системи, ставови према животу, људима и према самом себи, развијају способности и оплемењују емоције. *Образовни методи или методи поучавања* би били усмерени уже, на стицање, прераду и уобличавање дечјег искуства, као и развој сазнајних способности“ (Каменов, 1990: 283). У практичном васпитном раду са децом предшколског узраста потребно је стално имати на уму специфичност личности сваког детета и на основу тога одређивати адекватне активности.

Емил Каменов подсећа да постоје два начина преношења друштвено-историјских искустава на младе генерације. Први начин је у облику образаца одређених делатности, а други начин је у облику речи. Децу је могуће поучити „...на разне посредне и непосредне начине, *откривачке и проблемске* (у којима васпитач организује услове за сазнајну активност детета и усмерава га у активности) и *вербалне и показивачке* (у којима васпитач преноси деци чињенице саопштавањем, упућивањем, тумачењем или њиховим илустровањем“ (Каменов, 1990: 283–284). Та класификација, када су у питању информације, иде и даље, разгранана се на четири типа: 1) фигуралне, 2) симболичке, 3) семантичке и 4) бихејвиоралне. У преношење *фигуралних информација* могу бити укључена различита чула. Стога су то информације у конкретном облику, у облику слика. *Симболичке информације* могу бити, на пример, бројеви, слова, итд. *Семантичке информације* су оне које се преносе у облику значења. Највише се запажају у вербалној комуникацији. Обично се идентификују с речима, али обухватају и слике са значењем. *Бихејвиоралне информације* су невербалне. Односе се на људску интеракцију у коју су укључене потребе, жеље, ставови, намере, расположења, мишљења и слично о другим људима и о себи (Миленовић и сар., 2014).

Прибављање информација на неки од наведених начина не одвија се у исто време. То је важно сазнање кад је у питању расправа о избору и комбинавању метода у предшколском узрасту детета. Док се фигурални и бихејвиорални садржаји упознају готово од рођења, семантички се појављују касније, а симболички још касније, у време изласка из периода предшколског детињства. Осим тога, „приликом остваривања васпитно-образовних задатака методама поучавања, треба узимати у обзир индивидуалне потребе и могућности деце, као и карактеристике појединих програмских садржаја, односно материјалне услове за примену сваке од њих“ (Каменов, 1990: 284). Вредност сваког методичког поступка потребно је процењивати првенствено с обзиром на разноврсност активности које омогућује. Осим покретања бројних активности, методе поучавања доприносе развоју дејје радозналости, самосталности и стваралаштва. Као адекватне у раду са децом предшколског узраста Емил Каменов (2002; 1990) описује: а) откривачку методу, б) проблемску методу, в) вербалну методу и г) показивачку методу.

*Откривачка метода* подразумева приступ који тражи повећану активност самог детета. Задатак васпитача је да омогући, организује и усмерава ту активност, а не само да прича и све објашњава. То не значи да се причање и показивање одраслих искључује, него је пожељно да се осмишљено комбинује с применом других метода. Властита активност детета у тражењу решења неког проблема пружа радост откривања, доводи до нових искустава, доприноси изградњи боље слике о себи, формирању радозналости и имагинације. Дете се креће од акције ка мисли. Откривачка метода „асимилирана у класични систем поучавања ипак се своди на то да деца откривају само оно што је предвидео учитељ..., па се губе многи од позитивних ефеката ове методе...“ (Каменов, 1990: 286). Према мишљењу овог аутора, таква опасност се јавила код машина предвиђених за учење. Њихови корени присутни су већ у Монтесори материјалу. Потенцијална опасност налази се у претераној програмираности. Зато се препоручује да се примена машина комбинује са другим, стваралачким активностима које доприносе унапређењу дивергентног мишљења. Илустриран је пример где се каже да се од детета не очекује да измисли окретање точка. Не треба да му се говори шта су точкови и чему они служе. Добро је да оно само смисли и на свој начин искаже своје схватање точка. Пожељан поступак је да се детету помогне у изграђивању сопственог знања, а не преношење знања у готовом облику.

*Проблемска метода* сврстава се, такође, међу прихватљиве и пожељне специфичне методе предшколског васпитања и образовања. Најуже је повезана са применом откривачких метода. Проблемским учењем долази се до нових чињеница у току тражења решења проблема. Његова вредност огледа се у потреби мобилизације свих интелектуалних способности детета, активирању раније стечених знања, долажењу до нових појмова, нових схватања, нових недоумица. Као проблем у васпитно-образовном раду може се одредити свака ситуација „...коју дете може решити уз извесно усмеравање, под условом да се до решења долази уз помоћ неке логичке операције (која није аутомат-

ски извршена радња или понављање наученог одговора) односно, увиђањем“ (Каменов, 1990: 287). Решавање проблема, на тај начин, најуже је повезано с интелигенцијом. Проблем може бити *практични* и *проблем постављен на симболичком материјалу*. Од примитивнијег практично-опажајног решавања проблема (путем покушаја и грешака) дете прелази на превасходно мисаоно, појмовно решавање проблема. За ово друго детету је потребан развијен испитивачки и критички дух, као и низ личних особина (поверење у своје могућности, способност концентрације, стрпљивост, креативност, итд.). Највредније је да деца осете задовољство решењем до кога су дошла на основу интензивног мисаоног процеса. Да би се досегла интелектуална аутономија, подразумева се право детета на грешке.

*Вербална метода* заснована је на речи као начину поучавања деце предшколског узраста. Да би се постигли повољни резултати у том погледу, „...потребна је органска повезаност и коришћење свих метода, што значи да је уз причање о нечему потребно још показивати предмете и њихове слике, без чега знања могу да буду усвојена само формално“ (Каменов, 1990: 291). Успешност примене вербалне методе не зависи само од васпитачевих могућности, већ и од заинтересованости, жеља, потреба и очекивања, саме деце. Ако су деца мотивисана, вербална, као и свака друга метода, ће бити знатно ефикаснија. Један од облика вербалне методе је причање. Најчешће га прати показивање појава, предмета, процеса итд. На тај начин деца обраћају пажњу на оно што је битно те повезују нова обавештења са већ раније стеченим знањима. Осим причања користи се и објашњавање. Предмете и појаве деца анализирају с осталим предметима и појавама. Користан поступак представља активна вербализација. Она се заснива на комбиновању говора и акција детета. Речи се преводe у активност и обрнуто. Сва питања која васпитач упућује деци морају бити прилагођена индивидуалним могућностима, јасна, једноставна, међусобно повезана и граматички исправна. Питања ваља постављати у систему од којег се очекују све сложенији одговори. Осим усвајања одређеног обима знања и умења, још је важније да се код деце развије интелектуална активност и повећа интересовање за стварност која их окружује. Зато се и истиче потреба и значај изучавања комунологије на факултетима који образују васпитаче и учитеље (Миленовић и сар, 2021).

*Показивачка метода*, уз вербалне методе, према мишљењу Каменова, један је од најстаријих начина поучавања деце. С тим у вези су очигледна средства којима се поставља захтев да се употребљавају тако да покрену одређене менталне операције. Од очигледних средстава се очекује и захтева да децу што пре ослободе очигледности „...да не би, везујући се за видљиве особине, занемарили концептуална својства предмета и појава ради сагледавања релација, законитости и процеса који леже испод њихове појавности“ (Каменов, 1990: 295). Важан захтев у вези са показивањем је да предмети и појаве, које васпитач жели да деца посматрају, морају бити занимљиви деци и приступачни њиховим могућностима разумевања. Само ако су такви биће у стању да изазову доживљај. Добро је да се васпитач о циљу посматрања договара са децом. На

тај начин деца добровољно прихватају постављени циљ и спонтано га остварују. Посматрање се врши одређеним редоследом. Уочава се оно што је битно, врше се операције поређења и разликовања, описује се оно што је предмет посматрања и на крају, доносе закључци и генерализације. Уочено се преноси на разне врсте активности као што су описивање по сећању, игре, ликовно изражавање и слично.

Методе у предшколском васпитању и образовању биле су предмет проучавања и у неким другим истраживањима. Расправљајући о односу између стратегије и метода, словачки педагог Јан Грац истиче да „...стратегичка одређује филозофију метода“ (Стојановић и Богавац, 2016: 96). Васпитачима методе представљају инструменте помоћу којих постижу предвиђене циљеве. Задатак сваког васпитача је да подстичу активност деце, да деца не буду само објекти васпитања, већ и објекти“ и субјекти. На тај начин се постиже да деца развијају свест, обогаћују емоције, изграђују потребне навике и обрасце понашања. Поменути коаутори примећују да „У новије време, све више аутора напомиње да је неправилно разматрати методе васпитања само као средства васпитног утицаја одраслих (васпитача, педагога, родитеља), већ је потребно рачунати и на повратну активност васпитаника; процес васпитања је двостран: с једне стране је организациона и сврховита усмереност васпитача, а с друге, сврховита делатност деце“ (Стојановић, Богавац, 2016: 97). На основу оваквог одређења методе може се тврдити да методе васпитања према било којој класификацији, чине одређени систем. Поред тога, ниједна метода не може се примењивати изоловано од других. Исто тако погрешно би било очекивати од метода да буду рецепти за сваку прилику. Зато васпитач, приликом избора метода рада, мора узимати у обзир разне факторе и аргументе. Већина аутора поменутих у овом раду, који су се бавили проучавањем проблематике метода васпитног рада, као најчешће методе васпитања помињу: а) методу уверавања, б) методу навикавања, в) методу подстицања и г) методу спречавања.

*Метода уверавања* као васпитна метода заснива се на уверавању (аргументовању). Уверавање у васпитању подразумева објашњавање и конкретизацију захтева, како би деца увидела њихову оправданост. Уверавањем се „...не делује само на разум, него и на осећања деце, а рационално и емоционално су узајамно повезани“ (Стојановић и Богавац, 2016: 98). У току примене ове методе очекује се активно узајамно деловање и васпитача и деце. За методу уверавања, као и за сваку другу методу васпитања, важи сазнање да она није довољна и свемогућа. Зато је пожељно и потребно да се комбинује са другим методама.

*Метода навикавања* има задатак да код деце изграђује навику да раде онако како мисле и говоре. Њоме се, дакле, постиже склад мисли, речи и дела. Правилно формиране навике, које људи у свакодневном животу често користе (хигијенске, радне, културне, професионалне), омогућују брже, лакше, ефикасније функционисање и поступање у различитим ситуацијама. Васпитање дечјих навика „...иде од постављања захтева, преко објашњавања смисла и технике извршења до вежбања уз контролу“ (Стојановић и Богавац, 2016: 98).



Веома је важно да се вежбање и навикавање примењују у право време. То је управо предшколски узраст.

*Метода подстицања* упућује на захтев да свако дете, због још неразвијене пажње и истрајности, треба подстицати, бодрити и подржавати ауторитетом васпитача и његовим сугестивним деловањем. Методом подстицања код деце се развија жеља за усвајањем нових сазнања, активношћу и личним истицањем. Она, такође, утиче на осећање дужности. Средства методе подстицања „...која се користе у раду са предшколском децом су: подстицај (погледом, осмехом, додиром руке), одобравањем – пример, обећање, похвала, награда и такмичење“ (Стојановић и Богавац, 2016: 98). Ова метода заснива се на међусобној симпатији и придобијању поверења између васпитача и васпитаника. С једне стране, оно обавезује васпитаника да уложи максималан напор да у некој активности истраје и доживи успех, а са друге стране, њена вредност изражава се у развоју моралности. Прихватљива понашања се похваљују и подржавају а оно што је штетно и неприхватљиво се одбацује.

*Метода спречавања* има за циљ спречавање негативних облика понашања који се појављују код деце. Њена улога је превентивна и корективна. Представља допуну осталих метода. Подразумева објашњење с намером да се свест и воља детета усмере у позитивном правцу. Основна средства методе спречавања су: 1) надзор (контрола) – најблаже је средство спречавања, 2) опомена (речи-ма, погледом, резервисаним држањем, нијансом гласа) – позив је детету које нешто недозвољено ради да то престане да чини, 3) претња – представља опомену с указивањем на последице до којих може доћи њеним неуважавањем, 4) забрана – представља захтев да се нешто не ради, 5) скретање (замена) мотива – јесте стварање такве ситуације која детету пружа инспирацију да негативни облик понашања замени позитивним и 6) казна – представља најстрожи степен средства спречавања. Казну као основно средство спречавања је потребно користити веома опрезно, нарочито на предшколском узрасту. Искључује се употреба свих облика телесне казне, застрашивања и казни које срамоте дете. Прихватљиве су само оне казне које васпитаницима помажу да се поправе.

Новија класификација метода васпитања и терминологија коју користе аутори у Словачкој (Стојановић и Богавац, 2016) подразумева следеће методе: а) метода кларификације (објашњавања), б) метода персуазије (убеђивања), в) метода егземплификације (примера), г) метода егзерцитације (вежбања) и д) метода валоризације (процењивања). *Метода кларификације (објашњавања)* „...у процесу васпитања омогућава упознавање, схватање и разумевање етичких категорија, појмова и појава, заузимање одређеног става према њима, као и сопствених вредносних ставова“ (Стојановић, Богавац, 2016: 99). Разумевање основних етичких појмова утиче на развој самосвести. Образлагање значаја моралних појава води развоју врлина. Зато се од васпитача очекује и тражи способност прецизног језичког формулисања моралних феномена и рационална комуникативна способност. *Метода персуазије (убеђивања)* може се развијати само на основи искрености и узајамног поштовања деце и васпитача. Основно средство ове методе је изговорена реч. На њој се заснивају комуника-

ција и међуљудски однос. Персуазије нема без пажљивог избора емотивних израза. Они се манифестују у висини и боји гласа, ритму, интонацији, брзини изговарања аргумената, искустава и доказа. Од аргументације која се примењује очекује се да буде рационално и емотивно дубља, објективнија, прецизнија. Циљ персуазије је максимална активизација субјективног стваралаштва, тражење и стварање властитог идентитета. *Егземплификација или метода давања примера* је метода која се служи живим моделом, идеалом, узором, примером а не речима. Њоме је могуће значајно утицати на развој осећања и самосвести. Примери се гледају и анализирају. Дете, према Грацу, на тај начин лакше схвата суштину и садржај хуманистичког идеала. *Егзерцитација или метода вежбања* не подразумева висок степен интелектуалне и емотивне зрелости. Зато се може примењивати од периода раног детињства. Омогућује развијање основних моралних квалитета личности и способности моралног понашања. Њена ефикасност зависи од унутрашње мотивисаности деце за активност. *Валоризација*, тј. *метода процењивања*, у процесу васпитања пружа могућност за сврсисходно развијање исправног моралног понашања. Стимулише оно што је правилно, пожељно и спречава оно што је неправилно, непожељно у понашању. Примењује се у две основне варијанте. Прва је позитивна кад се ради о одобравању, подстицању. Друга је негативна кад се манифестује као спречавање, кажњавање.

Ако се ради о методама које су у функцији развоја учења помињу се: а) откривачка (хеуристичка) метода, б) манипулативна метода, в) вербална метода (жива реч васпитача), г) показивачка метода и д) илустративно-текстуална метода. *Откривачка (хеуристичка) метода* је блиска дететовој природи. Дете стално открива свет око себе, своју околину. Треба га усмерити у хеуристичком правцу. Циљ је да деца постану активна, радосна и задовољна у процесу сопственог учења и развоја. На тај начин стичу поверење у себе. Ако дете није стекло поверење у себе и одређену сигурност, онда „...неће истрајати у активностима које му се учине нешто тежим, иако би, уз нешто труда и упорности, могло да дође до позитивних резултата“ (Каменов, 2006: 90–91). *Манипулативна метода* се односи на манипулисање стварима, особама и односима из свог окружења не само из сазнајних побуда, већ и из потребе за кретањем, за игром или забавом. Манипулишући различитим чулима дете стиче бројна искуства и развија се. *Вербална метода (жива реч васпитача)* заснована је на речима. Без обзира на појаву различитих образовних медија (Ресанас et ea, 2016) и напретка васпитно-образовне технике и технологије, речи неће нестати као извор учења (Миленовић и Ботић, 2021; Мамутовић и сар., 2020). Једна од великих предности ове методе јесте што „...вербализација представља својеврсну апстракцију, својеврсну слику стварности која се изражава вербалним симболима и значењима“ (Стојановић и Богавац, 2016: 104). Вербална метода снажно подстиче интелектуални (умни) развој детета. Дете сазнаје својства предмета из стварности и односе међу предметима. На тај начин избегава се појава вербализма. Варијанте вербалне методе су: причање и читање, описивање, објашњавање, упућивање, коментарисање, оцењивање, разговор, дискусија, активна

вербализација. *Илустративно-текстуална метода* снажно ангажује емоције деце. Осим тога, доприноси развоју социјалних и радно-акционих компетенција. Уводи децу у сферу симболичког мишљења. Представља могућност за активирање деце индивидуално и у групи. Текст се у раду са децом предшколског узраста користи и пре него што деца науче да читају и пишу. Слушају васпитача који користи текст и долазе до закључка да текст доноси много лепог и занимљивог. На основу тога и код њих се јавља жеља за учењем читања.

У литератури се помиње и читав низ других метода као што су: а) деловање специјално припремљеном средином или ситуацијом; б) игра као метода у раду са предшколском децом; в) подучавање као стварање услова за развој деце; г) „проблемско подучавање“: учење путем откривања; д) подучавање оријентисано на деловање: интегрисано учење; њ) подучавање на основу подстицања групе: кооперативно учење; е) реципрочно подучавање; ж) подучавање као заједничко разумевање; и з) дидактичка средства и материјали као методичка решења.

*Деловање специјално припремљеном средином или ситуацијом* предвиђа индиректан утицај васпитача на активност деце. То се постиже избором и распоредом материјала и општом организацијом дететовог окружења. Деца се, притом, релативно самостално баве разноврсним, понуђеним активностима. Најбољи пример индиректног деловања су „...аутокорективне играчке и машине за учење, које пружају деци повратне информације о тачности извршених операција и датих одговора, што је и мотив деци да се њима баве“ (Стојановићи Богавац, 2016: 110). Овде се, такође, сврставају одласци у природну и друштвену средину. На тај начин богати се дете чулним утисцима и доживљајима. Подстиче се на размишљање и маштање уз дубоко емоционално проживљавање. Васпитач се мора поштовати правило да пре одласка у шетњу или на излет мора сам да посети планирано место. На тај начин се уверава шта деца могу тамо упознати. Проверава да ли постоје какве потенцијалне опасности. Доноси решења како да се оне избегну и припрема децу за оно што их очекује изван предшколске установе.

*Игра као метода у раду са предшколском децом* има бројне предности у поређењу са другим методама. Основно је да она омогућава детету „...да учи на свој начин, да се у процесу учења максимално ангажује, експериментишући с предметима и ситуацијама, активно сарађујући са вршњацима“ (Стојановићи Богавац, 2016: 111). Учење предшколског детета незамисливо је без присуства емоција. Потребно је омогућити му осећање радости због успеха и сазнања заснованог на властитој активности. Избором адекватних средстава, садржаја рада и метода постиже се добра мотивација која има велику емотивну и сазнајну вредност. Само када се дечја игра користи организовано или свесно, може се сматрати методом. Истиче се правило да је боље пустити дете да се слободно игра, него се неправилно служити њоме. Игра не мора да буде лака за дете. Игра са оптерећењем је увек интересантнија деци. Од средстава за игру се захтева да буду интересантна, да естетски задовољавају и бојом и обликом, да имају одговарајућу величину, да су провокативна, да подстичу децу на активност.

*Подучавање као стварање услова за развој деце* има далеко већу практичну вредност у раду са предшколском децом од предавачког метода (Стојановић и Богавац, 2016). Поменути коаутори се позивају на истражвања која су потврдила више начина подучавања. Дуготрајније ефекте имају знања до којих се долази деловањем. Без властите активности, ангажованости детета и његових уложених напора у процесу учења не могу се очекивати пожељни резултати. С тим у вези говори се о: а) учењу путем откривања, проблемском подучавању; б) подучавању оријентисаном на деловање: интегрисаном учењу; в) подучавању на основу подстицања групе: кооперативном учењу; г) реципрчном подучавању; и д) подучавању као заједничком разумевању.

*Проблемско подучавање: учење путем откривања* темељи се на бројним активностима. Решавање проблема доприноси сталном ширењу и превазилажењу постојећих знања и способности. У процесу изграђивања ове врсте сазнања „...дете поставља хипотезе, испробава своје идеје, развија своје поступке и методе, прикупља и обрађује податке, вежба, проверава резултате у изграђивању“ (Стојановић, Богавац, 2016: 114). По наведеним карактеристикама, учење откривањем, слично је научном истраживању. Може да се одвија у групи или пару. О томе, као и о избору материјала, деца самостално одлучују. Васпитач је посредник чији је задатак да ствара услове за учење решавањем проблема.

*Почување оријентисано на деловање: интегрисано учење* схвата се као учење које тежи развоју целокупне личности. Повезује се когнитивно, социјално и морално учење. И овде се посебно вреднује и истиче значај активног односа према средини. Правилног развоја не може бити без личне активности и самоактивности детета. Зато се предшколској установи поставља задатак да постане свеобухватни простор искуства, а не установа за преношење (готових) знања. Стимулише се промена укупног контекста вртића. Осим васпитача пожељно је ослањање на искуство и других одраслих особа. Наглашава се значај бављења свакодневним животним активностима. Ове тежње познате су и под називом рад на пројектима, пројектна активност. Деци се пружа могућност да уче једни од других у тимском раду и демократским околностима, поштујући различитости које постоје.

*Подучавање на основу подстицања групе: кооперативно учење* пружа могућност интегрисања оних појединаца који у великим групама најчешће остају издвојени. У мањој групи сваки члан може боље да дође до изражаја. То се посебно значајним чини у ситуацијама када ова деца уоче да имају различита схватања. За њих то има двојак карактер. Ова деца с једне стране теже да задовоље своје потребе и интересовања. С друге стране се стављају у позицију да поштују и мишљења других.

*Реципрочно подучавање* или социјална интеракција аутоматски подстиче развој деце. Заједничка активност васпитача и детета, или одраслог и детета, представља основ детету за активности које оно може касније индивидуално применити. У условима предшколског васпитања и образовања према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања из 2018, социјална

интеракција између свих чинилаца у предшколском васпитању у и образовању посебно долази до изражаја (Миленовић, 2022; Рајчевић и Миленовић, 2022). Они су: дете, васпитач, стручни сарадници и руководство предшколске установе, родитељи и одрасли чланови породице, локална средина и шира друштвена заједница (Миленовић, 2021):

*Подучавање као заједничко разумевање*, такође је, једно од новијих схватања, које упућује на то да однос у подучавању прерасте у процес заједничког разумевања васпитача и васпитаника. Заједничким разумевањем и преговарањем долази се до откривања смисла као основе за поступање и објашњавање окружења. Деца могу да постављају питања и траже решења за проблеме пред којима се нађу. Бројни поступци и активности у предшколској установи омогућују кретање од конкретног материјала до апстрактног размишљања. Васпитач не намеће готова решења деци него их пушта да трагају и самостално стичу искуства.

У оквиру специфичних метода предшколског васпитања и образовања расправља се о методама и алтернативним моделима предшколског васпитања и образовања. То су: а) Монтесори метод, б) Валдорф педагогија (Миленовић, 2009; 2006/07) и в) Ређо концепт.

*Монтесори метод* добио је назив по Марији Монтесори (1870–1952). Она се сматра једним од најзначајнијих представника реформске педагогије. У основи њене педагошке идеје је „правилно вођење и усмеравање потенцијала детета, до његовог природног максимума“ (Стојановић и Богавац, 2016: 137). Монтесори концепција у фокус ставља оперативна знања детета. Мисли се на знања која ће бити корисна (употребљива) у животу. Да би се то остварило, у први план се ставља самоактивност детета и индивидуални приступ у подстицајном окружењу. Она сматра да дете поседује урођену мотивацију за самоизграђивањем. Да би до тога самоизграђивања у развоју заиста и дошло, потребна су два услова – то су целовит однос детета са окружењем и дечја слобода. Марија Монтесори сматра да умни (ментални) развој детета није могуће у потпуности развити без физичке активности. Развој, према њеном мишљењу, помажу сензитивни периоди и „упијајући ум“. Монтесори метода изузетну пажњу поклања „...сензитивним периодима, јер су то периоди у дететовом животу када оно може оптималном брзином да усвоји одређена знања. Уколико дете, у неком сензитивном периоду буде спречено у жељеној активности, као последица се јавља, губитак дететовог интересовања за одређену област“ (Стојановић и Богавац, 2016: 137). У функцији развијања концентрације, одговорности, истрајности, јачања воље, усклађености покрета Марија Монтесори је развила систем вежби које одговарају потребама детета у сензитивним периодима. Назвала их је: вежбе практичног живота, вежбе за подстицање перцептивних способности, вежбе за подстицање говора, вежбе за математику и вежбе за космичко васпитање.

Сматра да се феномен „упијајућег ума“ (када дете несвесно упија утиске из околине и тако учи) до треће године одвија несвесно, а после тога времена да почиње развој менталних функција. Велику бригу и важност посвећивала

је просторном и материјалном окружењу у дечјим вртићима. Од окружења је очекивала да буде прилагођено потребама деце у развоју. Припремљеност окружења, према њеном мишљењу, утиче на ниво реализације васпитних циљева. Окружење мора да подстиче спонтано понашање деце, којој је дата, подразумева се, слобода избора неке од понуђених активности. Дидактички средства израђена од природног материјала треба да буду деци доступна, тј. на отвореној полици. Монтесори материјали сврставају се у три групе. Чине их; 1) практични материјали, 2) сензорни материјали и 3) академски материјали. *Практични материјали* предвиђени су за децу узраста од 3 до 4 године. Ту се сврставају предмети из свакодневног живота: посуде, четке, дугмићи и материјали као што су пиринач, вода, брашно... Активности са овим материјалима утичу на развој координације, концентрације и на формирање дечјих радних навика. *Сензорни материјали* намењени су свој деци без обзира на њихов узраст. Њихова функција је да изоштравају дечја чула. Материјали из ове групе указују на неки од квалитета као што су: мирис, боја, звук, тежина, облик, величина и друго. *Академски материјали* односе се на разноврсна средства која деца могу да користе у тренутку када се код њих пробуди интересовање за читање, писање, уметност, историју, математику, географију и сличне академске садржаје.

Свим материјалима које деца користе постављају се захтеви да морају бити чисти и исправни, да се употребљавају пажљиво и са поштовањем. Од детета се очекује (навикава се на то примером и уз бодрење, а не присилно) да употребљавани материјал врати на место одакле га је узело. Васпитач у Монтесори вртићу „...треба да: а) припреми и одржава привлачно окружење за децу; б) посматра и процењује потребе сваког детета; в) има улогу посредника у процесу учења; г) не омета иницијативу детета; д) негује самосталност детета; њ) помаже детету само у мери колико је детету потребно; е) има способност рада у тиму; и ж) ради на свом професионалном развоју“ (Стојановић и Богавац, 2016: 139–140). Као посебна вредност рада у Монтесори вртићима сматра се могућност организовања заједничког рада деце различитог узраста.

*Рад предшколских установа на темељима Валдорф педагогије* утемељио је аустријски филозоф (научник) Рудолф Штајнер (1861–1925). Он се залаже за васпитање човека у целини. Методе и садржаји у васпитно-образовном процесу „...примењују се у складу са узрастом, потребама и способностима детета“ (Стојановић и Богавац, 2016: 139–140). Једно од основних педагошких начела у валдорфској педагогији је васпитање оних датости, потенцијала, које дете носи у себи. Ради целовитог доживљаја света Рудолф Штајнер настоји да уједини науку, уметност и религију. Чула посматра као врата кроз која свет улази у човека. Зато је важно оспособљавање чула. То се постиже уколико васпитач користи: а) материјале за игру од природних материјала; б) материјале који имају различите геометријске облике; в) материјале у основним бојама; г) групне игре; д) слободну игру; њ) игре у кругу; е) игре с инструментима за децу; ж) певање; з) рад у врту; и) бављење луткама, животињама. Валдорфски дечји вртић карактеришу ред, ритам и хармонија. Поједини садржаји повремено се понављају с намером да се код деце обликује воља, подстакне креативност и развију навике.

*Ређо концепт у предшколским установама* је метод који је настао под утицајем социоконструктивизма, нарочито филозофије Цона Дјуија, Жана Пијажеа и Лава Виготског. То је приступ који „...акцентује партнерске односе између деце и одраслих и учење помоћу истраживачких пројеката“ (Стојановић и Богавац, 2016: 141). Оснивач овог приступа је Лорис Малагуци (1920–1994). За његов приступ у раду са предшколском децом прво се прочуло на северу Италије у економски развијеном граду под називом Ређо Емилија. Било је то 1991. године. Дете се сматра креатором властитог учења. Оно и одрасли су партнери у процесу учења. Васпитач заједно са децом учи примењујући истраживачку методу. Нагласак је на учењу уз употребу свих чула. Велика пажња посвећује се пријатној атмосфери и простору који се може често мењати. На значај простора који се налази у локалној и широј друштвеној заједници у предшколском васпитању и образовању, значајна пажња поклања се у према новим Основама предшколског васпитања и образовања *Године узлета* из 2018. У њему се реализују поједине фазе иницираног пројекта у којима учествују изван предшколске установе учествују заједно васпитачи и деца (Миленовић, 20121, или само деца и њихови родитељи, без присуства васпитача (Миленовић, 2022).

Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* из 2018, методе васпитно-образовног рада се не дефинишу као засебна категорија, као што је то случај с циљевима и принципима предшколског васпитања и образовања. Овакав приступ показује да се предшколско васпитање и образовање и према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* из 2018. реализује применом свих напред наведених метода васпитно-образовног рада. Кључна разлика се огледа што се све те методе синтетизују у јединствену *пројектну методу*, што доприноси реализацији иницираних повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Као најчешће коришћене, Живорад Миленовић наводи методу усменог излагања, методу разговора, текст методу, методу демонстрације, хеуристичку методу и комбиновану методу (Миленовић, 2021: 89–100). Све ове методе доприносе реализацији пројектног учења у предшколској установи. Оно се према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* из 2018. реализује на основу идеја деце предшколског узраста, које доприносе иницирању теме повремене пројектне активности (Павловић Бренесаловић, 2020). Након тога се пројектна активност развија кроз три основне фазе, које могу бити реализоване у краћем или дужем временском трајању, у више делова, у предшколској установи, породици и у различитим животно-практичним ситуацијама у привредним, друштвеним и спортским организацијама у локалној средини на подручју на којем се налази предшколска установа и широј друштвеној заједници (Павловић Бренесаловић и Крњаја, 2017). У описаном начину реализације инициране повремене пројектне активности, пројектна метода је битно другачија од исте методе карактеристичне за класични васпитно-образовни рад. Разлика се огледа и у примени ове методе у верификативној фази реализације инициране пројектне активности која подразумева промоцију свих активности и свих чинилаца

предшколског васпитања и образовања у којој учествују медији, родитељи и представници из различитих организација из локалне средине.

## Закључак

Свака у овом раду поменута метода треба да поприми форму игре. Игра је основни метод рада и учења деце и то се не сме никад губити из вида. При томе се не мисли на сваку игру него само на ону која се свесно и организовано користи. Игра у раду са предшколском децом се правилно користи када не спутава децу активност, креативност, спонтаност и слободу. Деца, у оквиру поимања слободе, имају право на грешке. На тај начин стичу интелектуалну самосталност. Свакој методи рада с децом предшколског узраста претходи мисао водиља да с децом треба поступати што нежније, без употребе силе јер су осетљива на трауму. Каменов као адекватне у раду с децом предшколског узраста наводи: откривачку методу, проблемску методу, вербалну методу и показивачку методу. Оне су у раду опширније описане. Важно је, такође, да се не користе изоловано једна од друге него осмишљено и повезано. Методе не могу да буду рецепти за сваку прилику. Пожељно је да при њиховом избору васпитач узима у обзир разне факторе и аргументе. Већина аутора помиње и: методу уверавања, методу навикавања, методу подстицања и методу спречавања. Говори се и о читавом низу других метода карактеристичних и адекватних за рад са децом предшколског узраста. На крају поменути су и алтернативни модели предшколског васпитања и образовања као што су: Монтесори метод, Валдорф педагогија, и Рејо концепт чија вредност још није превазиђена.

Због карактера рада и његовог обима, упоредна анализа класичних и иновативних метода васпитно-образовног рада није дата у оквиру посебног дела. За разлику од иновација у привреди, где се врши замена једног система, једног начина другим системом, односно другим начином рада, при чему се претходни више не користи, у васпитно-образовном раду се увођењем нових метода рада, претходне не искључују у потпуности, него се по потреби и даље користе у његовој реализацији. Педагошка пракса и претходно наведене критичке анализе су показале да се најбољи резултати у васпитно-образовном раду управо постижу комбинацијом класичних и иновативних метода. То је случај и с актуелним предшколским васпитањем и образовањем према новим Основама предшколског васпитања и образовања *Године узлета* из 2018. Иста концепција примена метода васпитано-образовног рада заступљена је и у настави у школама. Такву праксу примена метода васпитно-образовног рада у предшколским установама и школама, свакако је потребно практиковати и у будућности у којој ће иновације у васпитно-образовном раду у предшколској установи и у школама бити заступљене.



## Литература

- Граорац, И. (2013). *Детињство, духовност, нихилизам*. Нови Сад: Завод за културу Војводине и Orpheus.
- Евтимов, Ј. и Петровић, Ј. (2021). Конструктивистички приступ учењу деце предшколског узраста. *Годишњак за педагогију*, 6(2), 83–95.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића: теорија и пракса*. Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2002). *Предшколска педагогија 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1990). *Предшколска педагогија, 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Живковић, М. (2022). На раскршћу између традиционалне и савремене наставе. *Годишњак за педагогију*, 7(1), 59–69.
- Миленовић, Ж., Базић, Б. и Симић, М. (2014). Невербална комуникација у настави и свакодневном животу. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужциу*, 17(16), 275–288.
- Мамутовић, А., Марковић, М. и Станисављевић Петровић, З. (2020). Примена савремене технологије у васпитању и образовању деце предшколског узраста – приказ резултата истраживања из различитих земаља. *Годишњак за педагогију*, 5(1), 59–72.
- Миленовић, Ж. и Вантић Тањић, М. (2013). *Компетенције васпитача за васпитање и образовање деце предшколског узраста у инклузивном дечјем вртићу*. У: М. Николић (ур). Тематски зборник радова *Унапређење квалитета живота дјеце и младих (95–108)*. Удружење за подршку и креативни развој дјеце и младих у Тузли и Универзитет у Тузли, Едукацијско-рехабилитацијски факултет.
- Миленовић, Ж. и Ботић, М. (2021). Најчешћи реметилачки фактори наставе на даљину у млађим разредима основне школе у условима глобалне пандемије Ковид-19. *Годишњак за педагогију*, 6(1), 7–21.
- Миленовић, Ж., Миленовић, М. и Седларевић, Ј. (2021). Комуникологија као наставна дисциплина у Студијском програму за разредну наставу – потреба и значај. *Годишњак за педагогију*, 6(2), 39–52.
- Миленовић, Ж. (2021). *Елементарна дидактика*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Миленовић, Ж. (2013а). Васпитачи о положају деце са посебним васпитним потребама у инклузивном дечјем вртићу. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужциу*, 16(15), 313–324.
- Миленовић, Ж. (2013б). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2010). Компетенције наставника инклузивне наставе. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужциу*, 13(12), 241–252.
- Миленовић, Ж. (2009). Валдорфски дидактичко-методички концепт наставе. *Методичка пракса*, 9(1), 69–80.

- Миленовић, Ж. (2006/07). Могућности и ограничења валдорфских школа. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, 2-3(2), 61–73.
- Миленовић, Х Ж. и Рајчевић, П. (2022). *Интегрисани курикулум*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Миленовић, Х Ж. (2022). *Методика васпитнообразовног рада*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Монтесори, М. (2021). *Упијајући ум*. Београд: ДБ Центар.
- Монтесори, М. (2018). *Откриће детета*. Београд: Propolis Books и Српска Монтесори асоцијација.
- Николић, М. (ур) (2007). *Речник српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Павловић Бренесаловић, Д. и Крњаја, Ж. (2017). *Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Павловић Бренесаловић, Д. (2020). *Године узлета: партиципативни модел увођења нових основа програма предшколског васпитања и образовања*. У:Л. Радуловић, В. Милин и Б. Љујић (ур.). *Зборник радова Партиципација у образовању – педагошки п(огледи)* (47–54). Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Павловски Т., Ивковић, Ј., Михајловић, М. и Дишовић, С. (1997). *Тематско планирање у децјем вртићу*. Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Пијановић, П. (ур) (2014). *Лексикон образовних термина*. Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Ресанас, R., Jeremic, V. & Milenovic, Z. (2016). Digital Media in the Teaching of Music Education. *The New Educational Review*, 43(1), 236–247.
- Поткоњак Н. и Шимлеша, П. (ур) (1989). *Педагошка енциклопедија, 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радовић, В. (2013). *О наставним методама*. Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Рајчевић, П. и Круљ, Ј. (2020). *Речник дидактичких појмова*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Стојановић, А. и Богавац, Д. (2016). *Методичке стратегије развоја децјих потенцијала у савременој предшколској установи*. Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Сузић, Н. (2006). *Увод у предшколску педагогију*. Бања Лука: ХБС.
- \*\*\*Правилником о Основама програма предшколског васпитања и образовања – „Године узлета“ („Службени гласник РС”, бр. 88/2017 и 27/2018 – др. закон).

## PARTICULARITIES OF EDUCATIONAL METHODS IN THE WORK WITH THE PRE-SCHOOL CHILDREN

Петар Рајчевић, Хаџи Живорад Миленовић, Мирјана Симић  
University of Pristina – Kosovska Mitrovica, Faculty of Education

**Abstract:** The problems of methods of education (teaching) are dealt with successfully and continuously by the didactics. Within this pedagogical discipline, the teaching methods are systematically studied, defined, classified, and from the various aspects evaluated. Thereby, on one side their universal importance is being considered, while on the other side, their contribution to the teaching in schools is being studied. The aim of this paper is to try to point out, taking both sides into consideration, the need of being familiar with the particularities of educational methods applied in work with children of pre-school age. It is difficult (even impossible) to differentiate the two sides as they both consider the learning process and a child, both in school and pre-school institutions (e.g. kindergardens). There are fewer sources dealing with this subject than of those ones dealing with the methods applied to school teaching but thus, the challenge is greater! The basic aim is that the activities of the educator that lead to the passive response of children should turn into their greater inclusion (active response). The aim is thus to find out specific properties of each pre-school child and its motivation, directing the way that suits him/ her the best as they are the unique ones. The child wants and expects to be free and have its needs respected according to its abilities. The methods of work at this age must be accepted, not forced upon when there is a successful cooperation between caring educators and a curious child interested in improving and making a progress in learning about its entire environment.

**Key words:** *method, methods of work with pre-school children*

### Цитирање чланка:

Рајчевић, П., Миленовић, Ж. и Симић, М. (2022). Специфичност васпитно-образовних метода у раду са децом предшколског узраста. *Годишњак за педагогију*, 7(2), 65–83.



UDK 37.02:371.671

Originalni naučni rad

Primljeno: 08.11.2022.

Odobreno za štampu: 09.12.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2022.6>

## АНАЛИЗА СТАНДАРДА ДИДАКТИЧКОГ ОБЛИКОВАЊА САДРЖАЈА НА ПРИМЕРУ БАСНИ У ЧИТАНЦИ ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ИЗДАВАЧКЕ КУЋЕ ЕДУКА

Снежана Перишић<sup>1</sup>

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет  
у Призрену – Лепосавић

**Апстракт:** У раду се бавимо анализом стандарда квалитета дидактичког обликовања уџбеника на примеру читанке за први разред у издању *Едуке* (Јовић и Јовић, 2019). Анализа је извршена према општим стандардима квалитета уџбеника (Ивић и сар., 2009) и законским оквирима за регулисање квалитета уџбеника и уџбеничких комплета и то на примеру басни које су део садржаја анализираних извора. Анализа остварености стандарда из домена дидактичког обликовања у раду ће се указати на могућности унапређења постојећих дидактичко-методичких апаратура које прате басне.

**Кључне речи:** стандарди квалитета уџбеника, дидактичко-методичка апаратура, уџбеник, читанка, басна

### Уводна разматрања

Уџбеник представља важан чинилац у васпитно-образовном процесу – наставно средство и производ културе, а судећи по бројним истраживањима и законским оквирима и чинилац од кога се у процесу образовања много очекује. Према *Закону о уџбеницима* „уџбеник је основно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду у школи за стицање знања, вештина, формирање ставова, подстицање критичког размишљања, унапређења функционалног знања и развој интелектуалних и емоционалних карактеристика ученика и полазника, чији су садржаји утврђени планом и програмом наставе и учења“ (*Закон о уџбеницима*, 68/2015, 27/2018–13). Такође, у *Педагошкој енциклопедији* уџбеник се

<sup>1</sup> snezana.perisic@pr.ac.rs

дефинише као „књига у којој су знанствени или стручни садржаји посредовани кориснику посебно уређеним дидактичким инструментаријем“ (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 472).

После буквара као прве књиге за ученика, читанка је један од најважнијих уџбеника. Иако се техника читања изграђује у периоду наставе почетног читања и писања, усавршавање исте врши се читањем књижевноуметничких дела садржаних у читанкама, те се њена улога уочава и у њеном називу. Читанка се сматра, у односу на уџбеник као врсту књиге, посебном подврстом дефинисаном у духу хрестоматије антологијских књижевних дела разноврсних жанрова.

Према наводима Цветановићеве (Цветановић, 2007: 75) „читанку можемо посматрати као уџбеник који садржи обавезне текстове који су предвиђени за обраду наставним планом и програмом, дидактичко-методичку апаратуру, један део текстова по избору аутора читанке“ што указује да је формирана од одређеног броја књижевних дела, одабраних по етичким и естетским вредностима књижевности за децу. Према Мркаљевој (Мркаљ, 2016) наведени текстови у читанкама за млађи школски узраст су, по правилу, формирану у тематске блокове који су најчешће именовани годишњим добима или мотивима који су блиски узрасту ученика, као што су: другарство, школа, природа, животиње итд. Ауторка указује да се концепција читанке може уочити и у самом садржају, њеним тематским целинама као и ликовно-графичкој наглашености, што је чест пример у уџбеницима за ученике разредне наставе. Према наводима увиђамо да читанка првенствено поседује програмске текстове, али и текстове изван програмских оквира. Изборне текстове у читанкама подразумева увођење у реформисане програме, истичући естетску вредност књижевних текстова, а не њихову актом одређену обавезу (Мркаљ, 2011).

Читанка је основна школска књига намењена књижевном одгоју и образовању у основној и средњој школи. Росандић истиче да је читанка као уџбеник сачињена од избора књижевноуметничких текстова који су одабрани естетским и педагошко-психолошким условима, док су оквири поменутог избора у домену наставног програма. У одређујућа својства овог наставног средства наглашава се да она мора да осликава време у коме живи и да „одабраним текстовима омогућује социјално-историјска, идејно-политичка, психолошко-уметничка, језичко-културна и друга рашчлањавања, решавања и разрешавања, а целокупна настава матерњег језика треба позитивно да утиче на развој усменог и писаног говора ученика“ (Гавриловић Обрадовић, 2012: 14).

Како читанка треба да омогући садржинску, идејну, етичку и психолошку анализу дела од којих је сачињена, потребно је да поседује дидактичке могућности којима ће то обезбедити, те су због тога текстови у читанкама углавном праћени дидактичко-методичким упутствима за интерпретацију на часу или за самосталан рад ученика. „Одабрани текстови у читанкама треба да условљавају наставу потпуног доживљавања обухватањем догађаја, призора, ствари, мисли, осећања, слика, речи и израза уметничког дела што треба потпуније да се оствари, утисне у свести и осећања ученика, али у зависности од могућности њиховог схватања и осећања“ (Група аутора, 1989: 85). Зарад свеобухватног

деловања вредности књижевног дела на ученике неопходно је да унутрашња структура читанке буде организована у јединству и сагласју уметничког и дидактичког приступа.

### **Дидактичко обликовање читанке у разредној настави (дидактичко-методичка апаратура)**

Дидактичко-методичка апаратура представља врло битан сегмент сваке читанке. Улога састављача читанки не завршава се само одабиром књижевно-уметничких текстова већ формирањем апаратуре која ће их пратити. Цветановићева (2007: 75) потврђује наведено указујући да је „дидактичко-методичка апаратура веома значајан део сваке читанке, без које би она била збирка текстова или литерарна антологија“.

Под дидактичко-методичким инструментаријумом подразумева се „све оно „остало“ што није оригинални књижевноуметнички текст који жанровски спада у лирику, епику или драму, нити научнопопуларни и информативни текст, а ни текст преузет из књига, енциклопедија и часописа за децу, а што јесте у функцији увођења ученика у проучавање, тумачење, разумевање и обраду тог текста, као и остварења сврхе, циља и задатака програма образовања и васпитања“ (Миловановић, 2014: 139–140).

Дидактичко-методичку апаратуру чини велики број *структуралних компоненти* (СК) уџбеника као што су: питања, налози и задаци позиционирани на различитим местима у оквиру лекције, затим иконичка средства изражавања, разноврсни схематски видови приказа, поља са додатним знањима, подацима итд. „Структуралне компоненте служе да олакшају ученицима служење уџбеником као књигом, као и да олакшају усвајање презентованог градива, допринесу што бољем разумевању садржаја, његовом чвршћем смисленом повезивању са претходним знањем, школским и ваншколским искуством ученика, са градивом истог или других школских предмета, а све са циљем да ученик што боље разуме и што ефикасније научи дати садржај (Антић, 2009: 30 према Ивић и сар., 2008).

### **Квалитет и општи стандарди квалитета уџбеника**

Бројна сазнања на пољу стандарда квалитета уџбеника омогућила су умрежавање са пројектом *Активно учење* (Ивић и сар., 2003) чија се идеја односила на померање центра дешавања у наставном процесу са наставе на „процесе учења код ученика“ (Ивић и сар., 2003), односно на њихова деловања у току наставног часа. Схватање активног учења у великој мери је уграђено у концепцију стандарда квалитета уџбеника, посебно на стандарде Д – групе (*Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника*), а према речима аутора поменуте групе стандарда посебно у стандарде Д7– Д11 који се директно

односе на радне налоге, питања и задатке намењене за рад ученика, односно дидактичко-методичку апаратуру лекције. Развој поменутог односа у условљености споне између активног учења и стандарда квалитета дидактичког обликовања објављена је у студијама и научним радовима истраживача, учесника пројеката и аутора стандарда (Пешикан и Јанковић, 1998; Пешикан и Антић, 2003; Маринковић, 2004; Пешикан и Антић, 2007).

Иако је уџбеник свеприсутан у наставном процесу, један од озбиљних проблема образовне делатности јесте квалитет школских уџбеника. Како смо већ навели у претходном делу рада, кроз бројне пројекте и добре предуслове у области креирања концепције уџбеника и њиховог квалитета у Републици Србији, створени су добри предуслови за адекватну образовну политику и законске оквири који би омогућили достизање пожељно прихватљивог нивоа квалитета уџбеника. „Подизањем квалитета уџбеника значајно би се допринело побољшању квалитета образовања у целини, јер квалитет уџбеника је веома важна компонента општег квалитета образовања“ (Ивић и сар., 2009: 17). Многобројни су елементи који одређују квалитет уџбеника. Као најчешће навођени елементи квалитета наводе се: успешност дидактичке трансформације научних садржаја, односно колико коректно репрезентује научну дисциплину, али и колико су успешно поједностављени и прилагођени нивоу знања и општег развоја детета“ (Милинковић и сар., 2009: 72 према Плут и Пешић, 2007).

С обзиром да у нашој земљи постоји богато истраживачко искуство на пољу квалитета уџбеника и могућностима његовог унапређивања, у прилици смо да постојеће ресурсе употребимо за унапређење целокупне образовне политике, пре свега концепције креирања, штампања и испоручивања уџбеника, као и на пољу научног вредновања, обучавања наставничког кадра за коришћење уџбеника и одобрења издавача и њихових предлога уџбеника. Како се уочава, поменуте активности образовне политике условљене су стандардима квалитета уџбеника. Аутори студије *Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника* (Ивић и сар., 2009) истичу да су стандарди квалитета уџбеника „захтеви (норме, нормативи, критеријуми) које би требало да испуне уџбеници који се на основу јавне процедуре и на основу дефинисаних мерила могу користити у школама у Србији“ (Ивић и сар., 2009: 45).

Овако дефинисана образовна политика почела се реализовати доношењем законске регулативе, одређене пре свега *Законом о уџбеницима* (2015) који је своје надлежности, по питању квалитета уџбеника, дефинисао стандардима квалитета уџбеника. Поменуте стандарде формирао је тим *Завода за унапређење образовања и васпитања* 2015. године и они су, упркос неодобравању од стране Националног просветног савета, донети од стране тадашњег надлежног министра у својству подзаконског акта (*Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упуство о њиховој употреби*, 2016).



## Д. група стандарда квалитета уџбеника

У сврху приближавања дидактичко-методичког обликовања уџбеника пажњу ћемо посветити Д. групи стандарда, с посебним акцентом на оне који одређују поље *питања, задатака и налога у уџбенику*.

*Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника* представљају другу групу стандарда по бројности и говоре о дидактичком домету уџбеника, о условима које један уџбеник мора да испуни да би садржај који представља био организован и прилагођен ученицима према психофизичким способностима. Дидактичка форма уџбеника се односи како на обликовање научних садржаја тако и на дидактичку апаратуру. Да бисмо приближили стандарде који се односе на налоге, питања и задатке у уџбенику, издвојили смо стандарде из Д. групе који директно одређују дидактичко-методичку апаратуру, њено обликовање и функцију.

Д. група стандарда квалитета дидактичког обликовања уџбеника, четврта по реду, једна је од група са највећим бројем стандарда. Број стандарда не указује на већу важност поменуте групе у односу на остале са мањим бројем истих, али указује на комплексност дидактичког приступа уџбенику. Група броји 13 стандарда, од тога се првих шест односи на дидактичко представљање научних података, смислене везе градива, ефикасне начине за представљање вредности у уџбенику, док се стандарди од Д7. до Д13. директно везују за дидактичко-методичку апаратуру и њено дефинисање и прецизније одређење.

*Д1. Објашњење стручних термина* као базични стандард квалитета дидактичког обликовања уџбеника подразумева објашњавање сваког новог стручног термина који се први пут помиње у оквиру лекције, али и на крају уџбеника у оквиру речника.

*Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања* дефинисана је употребом илустрација одређујући њихову прецизну улогу. Аутори указују да илустрације морају имати дефинисану функцију која ће омогућити да у оквиру лекције преносе поруке адекватније него вербална и бројевна средства, дакле, када је илустрација најпогодније средство за исказивање вредности лекције. У иконичка средства изражавања аутори стандарда осим илустрација убрајају фотографије, схеме, мапе и карте, приче у сликама и стрипове, репродукције уметничких дела, графиконе и дијаграме итд.

*Д3. Дидактичка вредност примера* је стандард који произилази из неопходности да примери који представљају појмове и појаве буду што разноврснији. Аутори стандарда указују да се разноликост примера и њихова дидактичка вредност огледају кроз порекло примера, средства помоћу којих се примери наводе и категорије примера, односно могућности примера да обухватају целовити или специфични део појаве или појма (Ивић и сар., 2009).

*Д4. Основне смислене везе градива* подразумева стандард који дефинише креирање веза између представљеног градива у оквиру једне лекције са другим

знањима и релевантним појмовима који су ученицима већ од раније познати и усвојени.

Према Д5. *Секвенце интеграције знања* уџбеник би требало да поседује и категорије интеграције знања после сваке тематске области, а њихова улога се огледа у систематизацији знања. Према ауторима стандарда секвенце „су издвојене целине у уџбенику којима се сумира претходно поглавље и најављује следеће, у којима се на графички упечатљив начин представља веза међу подацима из претходног поглавља или веза са свакодневним ваншколским животом ученика“ (Ивић и сар., 2009: 102).

Д6. *Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику* подразумевају искоришћавање свих ресурса уџбеника као штампаног медија у сврхе прихватања одређених вредности од стране ученика. Познато је да штампани медији, стога и уџбеник, имају ограничене могућности за презентовање садржаја који учествују у креирању ставова ученика, понашања које проистиче из извесних вредности које уџбеник представља.

Д7. *Постојање питања, налога и задатака у уџбенику* је стандард који инсистира на постојању питања, активности и задатака за ученика, и то кроз целу књигу. Да би књига постала уџбеник потребно је да садржи питања, налоге и задатке за ученике чија је превасходна улога да омогуће и олакшају процес усвајања знања код ученика, али и да омогуће давање повратне информације о напредовању ученика у учењу.

Д8. *Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику* је стандард чија се сврха надовезује на претходни стандард. У уџбенику не смеју постојати бесмислена, нереална и неодређена питања, налози и задаци. Центар мисаоног ангажовања ученика свакако је рад на питањима, налозима и задацима у уџбенику, па никако се не сме дозволити да концепција и структура ових чинилаца буде бесмислена, неодређена.

Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака* је стандард који потенцира разноврсност и богатство питања, задатака и налога у уџбенику, како по тежини тако и по броју особа које га решавају. Потребно је да кроз целу садржину уџбеника постоје питања, задаци и налози за рад и то у што разноврснијим облицима и различитих нивоа тежине.

Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* је стандард који указује за значај и улогу питања, налога и задатака у циљу подржавања процеса учења преко различитих метода. Сваки вид питања, налога и задатака изазива одређене активности код ученика. Активности ученика (стваралачке, моторичке, интелектуалне, друштвене) јесу суштина сваке методе учења.

Д11. *Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу* је стандард који се односи на присутност и њихову структуру. Ако уџбеник садржи

овакве типове питања, налога и задатака онда они морају бити у циљу подржавања различитих метода и нивоа учења. Уколико се пође од садржаја уџбеника и већ истакнутог циља ових питања, налога и задатака, они могу бити такви да испитују различите нивое знања и подстичу разноврсне методе учења.

Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању* је стандард квалитета који указује на потребу да уџбеник, у зависности од особености предмета, треба да креира ситуације у којима су ученици у прилици да упражњавају креативне способности и понашање. Поменути стандард се, пре свега, односи на уметнички скуп предмета. Уџбеник ову функцију може вршити кроз разноврсне типове задатака и активности, али је нужно да обезбеди богатство стваралачких задатака различитих типова јер се у томе огледа подстицање стваралачког понашања ученика.

Д13. *Подришка развоју критичког мишљења* подразумева улогу уџбеника у развоју критичког мишљења „начином излагања и укључивањем ученика у одговарајуће самосталне активности, које зависе од природе предмета и узраста ученика“ (Ивић и сар., 2009: 120). Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника доприносе обезбеђивању квалитета наставе и постизању дефинисаних исхода кроз спецификацију карактеристика којима се уџбеници стављају у функцију активне конструкције знања и омогућавању целовитог развоја ученичке личности.

### **Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанци за први разред основне школе издавачке куће Едука**

Пре него што приступимо анализи дидактичко-методичке апаратуре неопходно је указати на појашњење ознака са којима се ученици срећу у читанци, који нас упућују на типове радних налога, питања и задатака. Увиђамо постојање следећих рубрика: *Кључне речи*, *Речник*, *Разговарамо о...*, *А шта ти кажеш о...*, *Одиграј игру!*, *Мала школа писања*, *Учимо и подсећамо се и Смејемо се...* Осим наведених рубрика које обликују дидактичко-методичку апаратуру на крају уџбеника налази се провера знања (*Покажи шта знаш*) базирана на садржајима из целог уџбеника. Поред наведеног одељка, *Читанка* садржи и одељак *Ко све живи у школској библиотеци*, чији је циљ упознавање ученика са најзаступљенијим ауторима у *Читанци*, њиховим стваралаштвом уз препоруке за читање. Уџбеник се завршава *Играоницом* – описом шеснаест игара које су саставни део дидактичког обликовања изабраних текстова.

Како бисмо могли да утврдимо усклађеност дидактичко-методичке апаратуре басана са стандардима Д. групе који дефинишу њено обликовање у *Читанци за први разред основне школе издавачке куће Едука* на примеру басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, басне *Лав и миш* према Езопу и изборне, народне басне *Лисица и гавран*, приложићемо питања и задатке који

чине апаратуру која је предмет анализе (Јовић и Јовић, 2019: 69–70; Исто, 2019: 71–72; Исто, 2019: 67–68).

## **Два јарца и Две козе према Доситеју Обрадовићу**

**Кључне речи:** басна, сарадња међу људима

### **Речник**

*Брвно* – дебела, отесана даска, за коју можемо употребити и реч балван

### **Разговарамо о ... Баснама**

1. У овим баснама у истој невољи су се нашле две козе и два јарца.
2. Како су поступиле козе? Како су поступили јарчеви?
3. Ко је по твом мишљењу био паметнији, козе или јарчеви?
4. Размисли о томе коју људску особину су испољиле козе, а коју јарчеви.
5. Шта је поука прве, а шта друге басне?
6. Повежи наслов приче са местом радње:

Два јарца	узана стаза на стени
Две козе	брвно преко дубоког потока
Два друга	пут у шуму
Голуб и пчела	шумски поток

7. Ликови у баснама су најчешће животиње које поседују одређене особине људи. Размисли о томе како су настали изрази „лукав као лисица“ и „плашљив као зец“.

### **Одиграј игру!**

Са паром из клупе одиграј игру број 13. Надамо се да се разумете боље од јарчева из басне! Потражи је у Играоници на страни 105.

(Игра 13. Како бисмо се споразумевали без говора? Покушајмо следећу игру. На папирићима напишите кратке реченице попут: „Жедан сам, дај ми воде“. „Гладан сам, дај ми да једем“. „Срећан сам, добио сам нову играчку“. „Гужан сам, хоћу да плачем“. Папириће убаците у кутију. Онај ко извуче одређени папирић, треба да одглуми оно што пише, а да не користи речи. Остали погађају о чему је реч.)

Читанка за први разред основне школе у издању Едуке поседује рубрику *Кључне речи* која садржи књижевнотеоријске појмове и функционалне односе у књижевним делима. Неопходно је указати да термини, кључне речи нису објашњене ни у оквиру лекције нити на крају уџбеника у речнику, како је стандардом Д1. предвиђено.

Илустрације у оквиру лекције веродостојно описују особине ликова, њихове мане и врлине, при чему успешно доприносе мотивацијској функцији *Читанке*, а с обзиром да је реч о уџбенику за млађи школски узраст доприносе и естетској функцији.

Д3. Дидактичка вредност примера у случају басана које су предмет анализе указује да су питања, задаци и налози вредносно разноврсни према сред-

ствима (вербални, иконички, нумерички) док се у погледу категорија разликују покривајући целокупни опсег басне и њено деловање, уз типичне примере питања и задатака, без проблематичних и граничних формулација истих.

*Основне смислене везе градива* на примеру двеју басана изграђују се кроз кључне речи које свака лекција подразумева, што ће се утврдити и анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басне *Лав и миш* према Езопу и народну басну *Лисица и гавран*. У апаратурама које прате поменуте басне уочавају се појмови *басна, поука, сарадња међу људима* што указује на изградњу смислених веза између садржаја, док се у оквиру басни *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу смислене везе изграђују кроз унутрашње, смислено јединство питања и задатака.

Секвенце интеграције градива на примеру *Читанке за први разред основне школе* предвиђене су на крају сваког тематског поглавља кроз рубрику *Научили смо у претходном поглављу* у којој се обнављају и утврђују знања представљена схематски и табеларно, олакшавајући процес учења.

Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику омогућавају да се уз све ресурсе *Читанке* као штампаног средства обезбеди преношење вредности које басне *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу као штиво поседују. Вредносне поруке које преноси пратећа апаратура басни које су предмет анализе нису распршене, парцијално представљене, већ чине систем вредности које ученици искуствено могу усвојити.

*Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику* омогућава континуитет постојања дидактичко-методичке апаратуре што је на примеру басана које су предмет наше анализе утврђено.

*Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику* на примеру апаратуре која прати наведене басне указује да нема бесмислених и нереалних питања и задатака. Осим наведеног, анализом смо утврдили да су питања и задаци коректно формулисани, редослед и однос радних активности је у складу са искуственим сазнањима ученика, те задаци који се у процесу анализе басне стављају пред ученике интелектуално прецизно дефинисани.

*Д9. Разноврсност питања, налога и задатака* огледа се у богатству задатака формираних према различитим нивоима тежине и броју ученика. Анализом апаратуре установљено је да нема радних активности планираних за рад у групи или пару (осим рубрике *Одиграј игру!*), а ни разноврсних нивоа тежине.

*Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* у контексту басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу подразумевају учење са разумевањем кроз уочавање повезаности фабуле и особина ликова док се стицање практичних и интелектуалних умења остварује кроз повезивање наслова текста са местом радње, а стицање социјалних вештина кроз рубрику *Одиграј игру!* у домену игре број 13 чији је садржај наведен у оквиру дидактичко-методичке апаратуре.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу саставни су део сваке басне у *Читанци за први разред основне школе* у издању Едуке. Кроз њих се уочава степен доживљеног и схваћеног, што је случај и са басном која је предмет анализе. Стандард Д7. *Секвенце интеграције градива* обезбеђује проверу напредовања кроз рубрику *Научили смо у предходном поглављу*, те утврђујемо да стандард Д11. прожет стандардом Д7. удружено даје целовит учинак дидактичком обликовању.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Две козе и Два јарца* према Доситеју Обрадовићу утврђено је постојање рубрике *Одиграј игру!* која подразумева игру која од ученика захтева објашњавање реченица које говоре о нечијим потребама. Дакле, обликовање писаних речи у пантомиму. Можемо рећи да наведена рубрика представља подршку стваралаштву кроз превођење одређеног садржаја из једног домена у други. Осим наведеног апаратура не подразумева активности које погодују развоју стваралачког мишљења и понашања.

Подршка развоју критичког мишљења остварује се кроз радни налог *Размисли о томе коју људску особину су испољиле козе, а коју јарчеви*, и кроз питање *Ко је по твом мишљењу би паметнији, козе или јарчеви?* чиме се ученицима пружа подршка у проблемском начину излагања и самосталним активностима критичког мишљења.

### **Лисица и гавран – народна басна**

**Кључне речи:** басна, важност искрености међу пријатељима

#### **Разговарамо о... Басни**

1. *Шта је лисица прво рекла гаврану? Шта му је рекла одмах после тога?*
2. *Зашто је лисица хвалила гаврана? Шта је тиме хтела да постигне? Да ли је у томе успела?*
3. *Заокружи назив две особине које најбоље описују лисицу из ове приче*  
лукава            храбра    неразумна            упорна            промишљена
4. *Објасни зашто гавран жели да га лисица хвали. Шта то говори о њему?*

#### **...А шта ти кажеш о...**

1. *Наведи неки пример кад си искрено похвалио, или похвалила, некога за нешто. Објасни зашто си то урадила или урадио.*
2. *Како се ти осећаш кад те неко хвали?*
3. *Да ли је лисица из басне искрено хвалила гаврана? Какве похвале треба да упућујемо другим људима?*
4. *Објасни зашто је важно да подржавамо једни друге.*

#### **Мала школа писања**

1. *Напиши кратак савет лисици у коме ћеш навести како треба да се понаша према другима.*
2. *Напиши кратак савет гаврану у коме ћеш му рећи које особине код себе треба да промени.*
3. *На крају напиши како према твом мишљењу треба да гласи поука ове басне.*

Како је већ било речи у анализи басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, дидактичко-методичка апаратура у *Читанци за први разред основне школе* предвиђа *Кључне речи* у оквиру којих се могу учити и књижевнотеоријски термини. Рубрика, нажалост, не предвиђа и објашњење истих, а ни читанка на крају не подразумева речник са објашњењем непознатих појмова и термина. Појмови у оквиру рубрике су наведени, али не и објашњени.

У оквиру народне басне *Лисица и гавран* присутна је илустрација која објашњава функционалне односе међу ликовима, њихове особине. Уз димензије илустрације, ликовно графичко уређење исте је на задовољавајућем нивоу, а садржаји које илустрација преноси одговорају радњи басне, њеној поуци и особинама ликова.

Дидактичка вредност примера у оквиру садржаја указује на пажљиво одабране примере, повезане са фабулом басне, особинама ликова и појмовима које представљају. Поменути примери, осим што илуструју појаве у басни, довољно су разнолики, иако су прецизни, типично школски примери, који у потпуности омогућавају усвајање поуке народне басне *Лисица и гавран*.

Изградња смислених веза градива остварује се у оквиру народне басне *Лисица и гавран*, али и између осталих садржаја у уџбенику, у овом случају са баснама *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу и *Лав и миш* према Езопу. У оквиру текстова смислене везе се остварују кроз анализу ликова, како лисице тако и гаврана, док се изградња смислених веза између осталих басни остварује кроз обнављање и проширивање знања о баснама, особинама ликова и поуци. Могућности за изградњу смислених веза на нивоу уџбеника могу се остварити повезивањем појмова из рубрике *Кључне речи*, у којој се учитељу и ученицима указује на срж садржаја.

Интеграција градива кроз секвенце на примеру *Читанке* обезбеђују се рубриком *Научили смо у претходном поглављу*. У рубрици се најчешће схематски представљају садржаји са којима су се ученици упознали у тематској области на чијем зачељу је позиционирана.

*Дб. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику* указују да се вредности које народна басна *Лисица и гавран* поседује представљају и промовишу кроз примере и животне вредности анализом фабуле басне и особине њених ликова. Вредности су у складу са искуствима која су ученици стекли упознавањем претходно обрађених басни, обрасцима вредносног понашања који су сродни и блиски њиховом искуству, те се пред њих стављају дилеме и проблеми примерени узрасту ученика првог разреда (...*А шта ти кажеш о ...*).

Постојање питања, налога и задатака утврђено је анализом народне басне *Лисица и гавран*, а осим тога, сваку басну прати дидактичко-методичка апаратура која потпомаже интерпретацију басне, омогућавајући ученицима да се оспособе за самостално тумачење књижевноуметничких текстова током школовања.

Смисленост питања, налога и задатака на примеру апаратуре која прати поменуту басну остварена је кроз радне налоге, питања и задатке који испуњавају функцију у уџбенику (језички су коректно формулисани, подстичу учење

са разумевањем). Задаци су формирани са реалним очекивањима, временски досегнути за наставну анализу која подразумева наставни час, ослањајући се на претходна знања о баснама и фабулу басне *Лисица и гавран*. Дидактичко-методичка апаратура је у целости интелектуално прецизна, основни елементи за решавање радних задатака су у оквиру датог садржаја, а редослед радних активности је у складу са разумевањем текста басне.

Стандард Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака* у случају апаратуре која прати народну басну *Лисица и гавран* указује да у истој нема радних активности које изискују рад у групи или пару, нити се могу уочити они који су базирани на различитим нивоима постигнућа.

*Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* у оквиру дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Лисица и гавран* огледају се у методама које подстичу учење са разумевањем, стицање практичних знања и социјалних умења и техника, док је креативно учење присутно у стварању литерарних продуката (*Мала школа писања*). Кооперативно учење је изостало јер су питања, налози и задаци формирани за индивидуални рад ученика.

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу у случају наведене народне басне могу се уочити у оквиру рубрике *Мала школа писања* кроз радни налог *На крају басне напиши како према твом мишљењу треба да гласи поука ове басне*. Закључујемо да формулација радног налога омогућава добијање повратне информације о нивоу и квалитету знања свим учесницима наставног процеса.

Подршка стваралачком мишљењу и понашању на примеру дидактичко-методичке апаратуре која прати народну басну *Лисица и гавран* огледа су у рубрици *Мала школа писања*. У присутним налозима уочавамо могућност за стваралачку продукцију у литерарној области

Радни налози формирани кроз сарадничке императиве у оквиру *Мале школе писања* пред ученике стављају дилеме, проблемске ситуације у којима се очекује да кроз самосталне активности износе своје ставове. У рубрици *...А шта кажеш о...* увиђа се низ могућности које омогућавају ученику да одговоре даје кроз проблемски начин излагања, што такође чини један од облика подршке за развој критичког мишљења које уџбеник пружа.

### *Лав и миш према Езопу*

**Кључне речи:** басна, поука

#### **Разговарамо о... Басни**

1. *Шта је миш замолио лава?*
2. *Чему се лав насмејао?*
3. *Када је миш подсетио лава на то подсмевање?*
4. *Објасни зашто је миш у праву? Како све слаби могу помоћи јакима?*
5. *Наброј ликове у овој басни.*

#### **Учимо и подсећамо се**

*Басна је прича која говори најчешће о животињама. Животиње у басни имају особине људи. Басне обично саопштавају неку поуку. То значи да из њих можемо научити важне ствари!*



*Подсети се шта је миш на крају басне рекао лаву. Објасни зашто се поука басне крије у тим речима.*

### **Одиграј игру!**

*Ако одиграте игру број 12, сазнаћете зашто су важни сви ликови у причи. Потражите је у Играоници, на страни 105.*

*(Игра 12. Замислите да су на заједничко путовање кренули различити ликови из приче. Ликове можете одабрати сами, а потом их написати на табли, на пример: аждаја, вештица, Успавана Лепотица, Ивица и Марица, вук из бајке Црвенкапа и сл. Ваш задатак је да смислите по пет или више ствари које сваки од тих ликова носи са собом на пут. У току разговора, ове ствари записујте на табли испод имена одређеног лика. Биће занимљиво видети шта свака путна торба садржи!)*

У оквиру рубрике *Кључне речи* у оквиру пратећег садржаја басне *Лав и миш* према Езопу уочавају се књижевнотеоријски појмови *басна* и *поука*. Како нису објашњени у оквиру пратећег садржаја, а уџбеник не предвиђа речник непознатих термина и њихових објашњења на крају, указујемо да су термини само наведени.

Употреба иконичких средстава изражавања на примеру басне *Лав миш* према Езопу остварена је кроз илустрацију која приказује однос снажног и свемоћног лава према сиротом мишу. Дакле, описује први део басне. Илустрација не указује на даљи развој радње у басни, нити на поуку. Иако је технички и ликовнографички задовољила постављене критеријуме обликовања илустрације у уџбенику и афективно адекватно утиче на ученике, садржајно не обухвата фабулу басне.

Дидактичко-методичка апаратура почива на вербалним примерима док су категорије примера повезане са темом и поуком басне, као и ликовима у њој. Апаратура је обликована сходно психофизичким посебностима ученика првог разреда, те су примери у њој *чисти*, обухватају басну у целини, што омогућава усвајање и разумевање фабуне у потпуности.

Смислене везе градива у оквиру апаратуре уз басну *Лав и миш* према Езопу изграђују се у оквиру пратећег садржаја и на нивоу *Читанке*. У оквиру рубрике *Учимо и подсећамо се* обнављају се и усвајају нова знања о басни као жанру, што омогућава повезивање и изградњу смислених веза градива које се усваја у баснама *Лисица и гавран* и *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, у оквиру којих се, такође, усвајају знања о одликама басне и ученици оспособљавају за тумачење књижевноуметничког текста.

Секвенце интеграције градива у оквиру *Читанке* остварене су формирањем рубрике *Научили смо у претходном поглављу*, о чему је било речи у анализама басана које су претходиле (*Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу и народна басна *Лисица и гавран*).

Ефикасни начини промовисања вредности остварени су обликовањем дидактичко-методичке апаратуре представљајући јединствен систем вредности које басна *Лав и миш* садржи, без двосмислених и противуречних размишљања

и активности. Вредносне поруке представљене су у две рубрике, не изоловано и распршено, *Разговарамо о... Басни* и *Учимо и подсећамо се*, у чијим оквирима се подстиче доживљавање и разумевање басне и обнављање и усвајање знања о басни са књижевнотеоријског аспекта.

Басну *Лав и миш* према Езопу прати дидактичко-методичка апаратура која потпомаже наставну анализу и омогућава њено доживљавање и разумевање као књижевноуметничког текста.

Радни налози, питања и задаци су формулисани са реалним очекивањима. Знања потребна за радне активности ученика налазе се у оквирима њихових искустава и датих садржаја, док је редослед и узајамни однос у поретку. Радни налози, питања и задаци су интелектуално прецизни и пригодно активирајући за ученике. Дидактичко-методичка апаратура подстиче разумевање басне, мотивишуће делује на ученике и функционално испуњава простор у *Читанци*.

Пет радних налога, питања и задатака налази се у оквиру рубрике *Разговарамо о... Басни*, нису диференцирани према способностима и искуству ученика. Радне активности ученика не подразумевају кооперативно учење, формулисани су обраћајући се индивидуи. Рад у групи може се уочити у оквиру *Одиграј игру!* која није у спрези са фабулом басне.

*Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* на примеру басне *Лав и миш* према Езопу подразумевају учење са разумевањем (*Разговарамо о ... Басни*) и дословно учење (*Учимо и подсећамо се*), док се стицање практичних и социјалних вештина остварује у оквиру рубрике *Одиграј игру!* кроз „умење играња задатих улога“ (Ивић и сар., 2009: 115) и увежбавање писања. Стицање интелектуалних умења обезбеђено је идејом игре у којој се ученици ангажују у решавању задатка, док се кооперативно учење остварује кроз сарадњу ученика током игре.

*Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу* у оквиру апаратуре која прати наведену басну односе се на задатке који подразумевају разумевање садржаја и трансфер, односно примену знања ван оквира садржаја. Рубрика *Учимо и подсећамо се* омогућава хоризонтално и вертикално повезивање знања, дакле, у оквиру садржаја и између осталих садржаја у уџбенику.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати наведену басну *Лав и миш* према Езопу утврдили смо да иста не обезбеђује могућност за подршку стваралачком мишљењу и понашању. Рубрика *Разговарамо о ... Басни* обухвата активности које омогућавају учење са разумевањем, трансфер знања, аналитичко-синтетички приступ басни, док рубрика *Учимо и подсећамо се* заступа дословно учење и понављање усвојених знања. Рубрика *Одиграј игру!* представља последњи сегмент апаратуре у овом случају и пружа могућности за усвајање интелектуалних, социјалних и практичних умења, али не даје простора за подршку стваралачком мишљењу и понашању.

Како су радни налози, питања и задаци формулисани за обраћање појединцу можемо рећи да су наставне ситуације за подршку развоју критичког мишљења присутне, те је на учитељу да исте искористи у наставној ситуацији.

цији анализе басне *Лав и миш*. Ученици могу самосталним активностима на присутним радним задацима износити своје мишљење или у оквирима дијалошких проблемских ситуација које се, уз помоћ предвиђене апаратуре, могу реализовати.

## Закључак

Уџбеници имају веома важну улогу и њихова дидактичко-методичка апаратура треба да буде адекватна јер има велики значај, како за учитеље, тако и за ученике, који преко квалитетног садржаја развијају личне компетенције и стваралачко мишљење. Структуралне компоненте уџбеника потпомажу, олакшавају и побољшавају самосталност и самоувереност ученика у процесу усвајања басана са разумевањем. Циљ уџбеника конципираног према стандардима квалитета дидактичког обликовања јесте да омогући самосталност у учењу и подстиче и развија активно учење у свим модалитетима.

Како би адекватно утврдили услове које један уџбеник мора да задовољи да би научни садржај који пласира био адекватно организован и прилагођен деци, њиховим потребама, знањима, узрасту и менталним капацитетима, уџбенику се мора приступити и исти се мора прилагодити стандардима квалитета, који су усвојени као национални стандарди и примењују се при одобравању уџбеника у Србији. Стандарди квалитета Д. групе (*Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника*) су друга група стандарда по бројности и односе се на главни аспект уџбеника као жанра, који се конкретно односи на дивергентну продукцију у циљу организованости наставе која ће подстицати уживање и расправу ученика на часовима књижевности. Циљ овакве наставе је развој како учитељевог, тако и учениковог истраживачког, проналазачког, стваралачког односа према књижевном тексту, стављајући ученика у позицију активног учесника на часу. У нашем случају књижевни текст као предмет изучавања биле су басне присутне у уџбенику за први разред основне школе у издаваштву *Едуке*. Анализом смо обухватили програмске и изборну басну, а извршена анализа недвосмислено показује да је на примеру апаратура које прате басне *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу и народну басну *Лисица и гавран* евидентирано присуство свих стандарда, осим делимичне реализованости стандарда Д1. *Објашњење стручних термина* и потпуно одсуство стандарда Д9. *Разноврсност радних налога, питања и задатака*. Утврђене мањкавости се односе на присуство стручних термина у оквиру дидактичко-методичке апаратуре, не и њиховог објашњења, док је потпуно одсуство Д9. стандарда пропраћено недостатком радних активности у домену различитих нивоа тежине и рада у групи или пару. Дидактичко обликовање лекције *Лав и миш* према Езопу поседује мањкавости у области стандарда Д1. *Објашњење стручних термина* и Д2. *Функционална употреба иконичких средстава изражавања*, али и потпуно одсуство стандарда Д9. *Разноврсност радних налога, питања и задатака* и Д12. *Подричка стваралачком мишљењу и понашању*.

Наведена анализа ће послужити будућим ауторима читанки и дидактичко-методичких апаратура које ће пратити књижевне текстове у њима, с циљем да је унапреде и побољшају њен квалитет у домену Д. групе стандарда (дидактичког обликовања уџбеника).

## Литература

- Гавриловић Обрадовић, Д. (2012). *Дидактичко методичке карактеристике читанки (у другој половини двадесетог века)*, Чачак: Легенда.
- Група аутора (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Закон о уџбеницима*, Службени гласник РС, Просветни гласник 68/2015, 27/2018–13.
- Ивић, И. и сар., (2003): *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.
- Ивић, И. и сар., (2009). *Водич за добар уџбеник – Општи стандарди квалитета уџбеника*, Београд: Завод за уџбенике.
- Јовић, М. и Јовић, И. (2019). *Читанка за први разред основне школе*, Београд: Едука.
- Милинковић, Ј. и сар., (2008). Модел уџбеника као основе активног учења у настави математике, *Иновације у настави*, 21(1), 70–79.
- Миловановић, Б. (2014). Дидактичко-методичка апаратура књижевних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, 10(8), 139–150.
- Мркаљ, З. (2011). *На часовима српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Мркаљ, З. (2016). *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*, Београд: Учитељски факултет.
- Пешикан, А. и Антић, С. (2003). Активно учење у уџбеницима, У: М. Лончаревић и Д. Солеша (ур.) *Зборник радова Образовање учитеља у прошлости, садашњости и будућности* са научног скупа, одржаног у Сомбору, 7–8. маја 2003. године, 181–191. Сомбор: Учитељски факултет.
- Пешикан, А. и Антић, С. (2007). Како уградити идеје активног учења у уџбеник, *Настава и историја*, 7, 147–161.
- Pešikan, A. i Janković, S. (1998). Analiza udžbenika i radne sveske za predmet poznavanje prirode i društva za 4. razred osnovne škole, *Psihologija*, 1–2, 137–152.
- Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*, Службени гласник РС, Просветни гласник: 42/2016-11, 45/2018–40.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Цветановић, З. (2007). Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе – структура и функција, *Иновације у настави*, 19(3), 75–83.

# ANALYSIS OF THE STANDARDS OF DIDACTIC DESIGN OF THE CONTENT ON THE EXAMPLE OF FABLES IN THE READING BOOK FOR THE FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL OF THE PUBLISHING HOUSE *EDUKA*

**Snežana Perišić**

University of Prishtina - Kosovska Mitrovica Faculty of Teacher Education in Prizren- Leposavić

**Abstract:** In this paper, we deal with the analysis of the quality standards of the didactic design of textbooks on the example of a reading book for the first grade published by Eduka (Jović and Jović, 2019). The analysis was performed according to general textbook quality standards (Ivić et al., 2009) and legal frameworks for regulating the quality of textbooks and textbook sets, using the example of fables that are part of the content of the analyzed source. The analysis of the achievement of standards in the field of didactic design in the paper will point out the possibilities of improving the existing didactic-methodical apparatuses that accompany fables.

**Keywords:** *textbook quality standards, didactic-methodical apparatus, textbook, reading book, fable*

## **Цитирање чланка:**

Перишић, С. (2022). Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја на примеру басни у читанци за први разред основне школе издавачке куће ЕДУКА. *Годишњак за педагогију*, 7(2), 85–101.



UDK 316.624:37.06

Originalni naučni rad

Primljeno: 16.8.2022.

Odobreno za štampu: 07.12.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2022.7>

## РАЗЛОЗИ НАСТАНКА ВРШЊАЧКИХ КОНФЛИКАТА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Александра Јовановић<sup>1</sup>

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију  
(студент ДАС)

**Апстракт:** У раду су анализирани резултати истраживања чији је циљ да се утврде разлози настанка вршњачких конфликта у школи према перцепцијама ученика и одељењских старешина. Узорак истраживања чине ученици основних и средњих школа и одељењске старешине са територије града Ниша. Перципирају се разни извори конфликта међу вршњацима. Понашање у дигиталном окружењу је учесталији разлог вршњачких конфликта код ученика основне школе према перцепцијама одељењских старешина. Разлике у мишљењима, неприхватање различитости као извори конфликтних ситуација вршњака најзаступљеније су према перцепцијама ученика и према перцепцијама одељењских старешина ученика средње школе. Код ученика основне школе доминирају и различити облици вређања као разлози вршњачких конфликта, што су и перцепције одељењских старешина.

**Кључне речи:** вршњачки конфликти, разлози вршњачких конфликта, перцепције ученика, перцепције одељењских старешина, школа

### Увод

У раду се бавимо проблемом вршњачких конфликта у савременој школи, односно разлозима настанка вршњачких конфликта у школском окружењу. Потреба за истраживањем извора конфликтних ситуација је само полазна основа за студиознија истраживања комплексне појаве као што су вршњачки конфликти, али се јавља с циљем откривања и деловања на ову појаву односно на позитивно усмеравање социјалних односа ученика у школи. Конфликти су саставни део живота јер се не јављају само у периоду адолесценције и с тим у вези уколико разумемо њихову природу, усвојимо и овладамо техникама управљања њима можемо утицати на њихов интензитет, учесталост и ток и у одра-

<sup>1</sup> [aleksandra.s.jovanovic.88@gmail.com](mailto:aleksandra.s.jovanovic.88@gmail.com)

слом добу. У конфликту не постоји само једна страна већ минимум две стране које се сукобљавају и зато од обе стране зависи да ли ће до конфликта доћи и из ког разлога, као и какав ће бити исход конфликта. Освешћивањем разлога који доводе до конфликта и деловањем на њих можемо утицати да до конфликта који су негативно обојени, с негативним исходом, који нарушавају социјалне односе вршњака у школи не долази. Резултати истраживања су показали да су разлози настанка конфликта вршњака различити, да су одређени разлози више заступљени, али да су то разлози који су се и раније јављали у литератури односно налазима истраживања. Упоредивањем перцепција ученика и одељењских старешина долази се до сазнања да ли се конфликти исто опажају односно разумеју, о чему је потребно разговарати у школи.

### **Потреба за истраживањем извора вршњачких конфликта у школском окружењу**

Валенте и сарадници (Valente et al., 2020) наводе да конфликти настају у интеракцији две особе, када особе перципирају некомпатибилне разлике, односно неки вид претње по њихове ресурсе, вредности и потребе и када реагују у складу са тим. Конфликта нема уколико учесници нису свесни да он постоји и у зависности од стратегија које се користе у ситуацијама сукоба зависи интензитет, трајање и озбиљност конфликта (Ibid.). По Манесису и сарадницима (Manesis et al., 2019: 788) конфликти у школском контексту највише подстичу негативна осећања, низак морал и анксиозност, ометају сарадњу и комуникацију. Мајерс и Андерсон (Myers & Anderson, 2008: 255; 257) истичу афективну димензију у конфликту коју чине негативна осећања повезана са конфликтом, и когнитивну димензију коју чине разлике у мишљењима у конфликту. Гуереро и Ла Валиј (Guerrero & La Valley, 2006: 74) наводе да озбиљне конфликте карактерише висок ниво емоционалне активације, да су деструктивни конфликти обојени негативним афектима и агресивним понашањем, и да се у конфликту јављају емоције као што су бес, љубомора, повређеност, кривица. У конфликту је потребно умети руководити сопственим понашањем и контролисати сопствене емоције. Емоционални чин је извор и последица конфликтне комуникације (Ibid., 91). Комуникацијски одговори на емоције могу бити активни и пасивни, кооперативни и некооперативни, те тако некооперативни пасивни одговори подразумевају одбијање, избегавање, игнорисање, док некооперативни активни подразумевају насиље, манипулацију, вербалне нападе (Ibid., 88).

Перцепције наставника су да су школски конфликти, који се могу јавити код свих школских актера односно и на релацији ученик–ученик, разлике у мишљењу и негативне ситуације, негативне околности, односно да су разлози настанка конфликта недостатак комуникације (неспоразуми, индиферентност, личне осуде, непоштовање), лични разлози (непотребне жалбе, велика очекивања, незадовољство због испуњавања жеља, личне амбиције и слабости, комплекси, ставови са предрасудама, културне и економске разлике, незнање,



недостатак толеранције), идеолошки разлози (различити ставови, недостатак толеранције, инсистирање на личним судовима) и организациони разлози (немогућност поштовања правила, занемаривање дужности, изостанци ученика, неравномерна расподела задатака) (Goksoy & Argon, 2016: 199–200). Наведени разлози конфликта на релацији наставник–наставник се као модел понашања могу пренети и на ученике, зато је битно како ће се наставници понашати у школском окружењу, односно да ли су и сами конфликтни и како реагују на конфликте ученика.

Конфликти су неизбежни, понекад пожељни, али њихова презаступљеност не резултира позитивно, те тако Валенте и сарадници (Valente et al., 2020) истичу да у свакој организацији, па самим тим и школи реткост конфликта може водити у стагнацију и неефективност, али такође презаступљеност конфликта у хаос. Конфликти између ученика у школи настају због различитих избора, неспоразума, ривалства, коришћења школског простора и имовине, узнемиравања, дискриминације, забављања, губитка, оштећења ресурса (Martinez, 2005; према: Valente et al., 2020). Конфликти се могу класификовати као структурални, конфликти у односима, конфликти интереса, конфликти вредности, конфликти информација (Moore, 1998; према: Valente et al., 2020). Структурални конфликти односе се на конфликте који настају услед фактора у окружењу који онемогућавају сарадњу, неједнаких моћи и ауторитета, поседовања или расподеле ствари, ресурса. Конфликти вредности настају услед различитог начина понашања, начина живота, супротстављања идеја, различите идеологије или религије. Конфликти у односима настају услед стереотипа, неадекватне комуникације, јаких емоција, погрешних перцепција, негативних и понављајућих понашања. Конфликти интереса су надметање око основних, психолошких и процедуралних интереса. Конфликти информација настају услед недостатка информација, погрешно протумачених информација, погрешних информација, различитих тачки гледања (Ibid.). Извори сукоба су различити, својствени сваком ученику понаособ, али постоје разлози који се понављају у литератури као потенцијални изазивачи сукоба.

Нека схватања порекла сукоба јесу да су то нарушавање базичних потреба као што су припадање, моћ, слобода, забава, потом лимитирани ресурси који се огледају у времену, новцу и имовини, као и различите вредности (веровања, приоритети и принципи). На конфликт се може реаговати лако (повлачење, игнорисање, порицање, попуштање), тешко (ударање, вика, гурање, претње) и ова реаговања воде ка исходу где једна страна губи а друга добија, или обе губе. Међутим, принципијелно реаговање (слушање, разумевање, поштовање, решавање) води ка исходу конфликта где обе стране добијају, односно проблем, сукоб се решава (Bodine et al., 1994; према: Crawford & Bodine, 1996: 8).

Дешава се да почетни разлог сукоба замени нови разлог као на пример жеља да се изађе као победник у сукобу, како наводи Ковач-Церовић (2008). Потребно је откривањем разлога који доводе до конфликта усмеравати социјалне односе између ученика, развијати вештине управљања конфликтима код ученика кроз учење о конфликтима како би се они разумели, и кроз симулацију решавања конфликта како би се практично овладало потребним вештинама.

Блиски односи вршњака у адолесценцији су нужни за социјални развој, а показало се да вршњаци који су међусобно важни једни другима више брину о међусобним конфликтима. Социјалне интеракције карактерише количина емоционалног улагања и међусобна размена (Laurson et al., 1996: 97). Неминовно је да је потреба вршњака да се друже и буду прихваћени велика, те тако посматрано са негативног аспекта конфликти могу осујетити интерперсоналне односе ученика. Гафар (Ghfar, 2010: 221) наводи да атмосфера без сукоба погодно је конструктивном и креативном раду, док нежељене тензије и сукоби често доводе до менталних стресова и напрезања који проузрокују психосоматске болести.

Како вршњачки конфликти могу да изазову емоционалне и психичке последице, а резултирају и физичким насиљем како наводе Сидровиц и Хеир (Sidorowicz & Hair, 2009), важно је код ученика развијати социјалне вештине које ће им помоћи да се изборе са фрустрацијама, али и идентификовати вршњачке конфликти и кроз програме у школи промовисати позитивне технике разрешења конфликта (Ibid.). Идентификовање подразумева откривање разлога настанка конфликтних ситуација и деловање у складу са тим. Деловање се односи на изградњу ефикасније социјалне климе у учионици и школи, а начини на које се утиче на социјалне односе могу бити различити. Они треба да буду јасно дефинисани програмима у школи.

### **Методолошки оквир истраживања**

Циљ истраживања је да се утврде разлози настанка вршњачких конфликта међу ученицима на основу перцепција ученика и одељењских старешина. Хипотезе истраживања су: 1. Претпоставља се да постоји више разлога који доводе до вршњачких конфликта у школи према перцепцијама одељењских старешина; 2. Претпоставља се да постоји више разлога који доводе до вршњачких конфликта у школи према перцепцијама ученика основних и средњих школа; 3. Претпоставља се да су перцепције ученика и одељењских старешина о разлозима настанка вршњачких конфликта у школи исте. Подаци су прикупљени техником анкетања, односно упитником као инструментом истраживања. Испитаници су одговарали на питање отвореног типа које гласи: „Који су по Вама били најчешћи узроци, разлози вршњачких конфликта у школи, односно око чега су се ученици највише свађали од почетка школске године?“, односно за ученике: „Који је био најчешћи узрок, разлог конфликтних ситуација вршњака од почетка школске године? Наведи најчешће узроке сукоба, односно зашто су се твоји другари свађали најчешће. Наведи онолико разлога колико се по теби јављало.“ Постављено је питање отвореног типа како би се утврдило који су то најчешћи разлози који ће се наводити, уместо задавања понуђених одговора чију је заступљеност потребно проценити. Подаци су обрађени квалитативно и квантитативно, односно одговори су пребројани и разврстани. Узорак истраживања чини 145 ученика из основних и средњих

школа и 62 одељењских старешина из истих школа и то 42 одељењских старешина из шест основних школа и 20 из две средње школе. Ученици 7. и 8. разреда, њих 104, долази из шест основних школа, док је 41 ученик из две средње школе са територије града Ниша. Истраживање је реализовано на територији града Ниша маја и јуна месеца 2022. године. Инструменти су дистрибуирани у сарадњи са стручним сарадницима, односно са одељењским старешинама.

## Резултати истраживања и дискусија

Како би се утврдило који су разлози настанка конфликта међу вршњацима потребно је да о томе свој суд дају и особе које су посматрачи или на одређени начин учествују у њиховом разрешењу, односно особе које треба да буду објективне а то су одељењске старешине. Одељењски старешина најбоље познаје понашања и карактеристике ученика одељења које води и најпоузданије може дати одговор на питање зашто се вршњаци сукобљавају. Како је у обавези да води своју педагошку документацију, она садржи информације о узроцима, интензивности, учесталости и разрешењу конфликта међу вршњацима у школи.

Према подацима из Табеле 1 на основу 19 навода од стране одељењских старешина можемо закључити да је вређање ученика које произилази и из међусобног непоштовања највише навођен разлог настанка вршњачких конфликта ученика основне школе. На другом месту су разлози који произилазе из понашања у дигиталном окружењу. Треба нагласити да се део образовно-васпитног рада током школске 2021/2022. године реализовао у дигиталном окружењу услед пандемије корона вируса која је довела до веће заступљености дигиталне комуникације међу ученицима, што је могло бити узрок издвајања овог разлога. Не заостају ни разлози који се тичу намерног свесног или несвесног покушаја да се друга особа повреди путем ширења лажи, оговарања, провокација, али и сукоби мишљења и ставова, нетолеранција према другима, као и лоша комуникација, али и тренутна неслагања (Табела 1).

Када је реч о ученицима средње школе, најзаступљенији разлог њихових вршњачких конфликта према перцепцијама одељењских старешина јесу међусобне разлике које се не прихватају, што је приказано у Табели 2. Њих прате понашања у дигиталном окружењу, а потом и понижавање и неадекватна комуникација.

Табела 1. *Разлози вршњачких конфликта у основној школи према перцепцијама одељењских старешина*

<b>Основна школа</b>	
<b>Разлози вршњачких конфликта</b>	<b>Број навођења</b>
-Увреде/вређање; Погрдни називи; Исмевање/подсмевање; Међусобна прозивања око различитих надимака (врло често вулгарних); Омаловажавање; Ругање; Међусобно непоштовање	19
-Друштвене мреже и вређање на њима; Око друштвених мрежа; Коментари на друштвеним мрежама; Вређање у вајбер групама; Избацивање из вајбер група ученика; Интернет; Дигитално насиље	8
-Прозивање; Изношење неистина; Сплеткарење; Оговарање	6
-Задиркивање; Провокације; Имитирање	6
-Нетоларенција према другачијим мишљењима и ставовима, особинама и поступцима, сукоби мишљења; Неразумевање	5
-Вербални/комуникација; Не чују једно друго; Због рекла-казала	5
-Ситнице и бесмислени поводи; Тренутна неслагања; Неспоразуми у дружењу	4
-Оцене; Обавезе у школи	2
-Статус у оквиру одељења (хијерархија); Позиционирање у одељењу	2
-Вербални сукоби који се настављају у физичке; Ситнице у вербалној комуникацији које прерасту у бурну реакцију	2
-Игре и шале које крену наопако	1
-Неодговорно понашање на граници ризика од повреде	1
-Доказивање на погрешан начин	1
-Група конфликтних ученика који су у константном сукобу	1
-Сукоб дечак-девојчица	1
-Ситуације у спорту	1
-Фотографисање без дозволе	1
-Манипулација	1
-Променљиви разлози	1
<b>Укупан број одељењских старешина</b>	<b>42</b>

Резултати су показали да се јављају исти разлози настанка вршњачких конфликта у основној и средњој школи, као и одређен број различитих разлога (Табела 1 и 2), али је потребно нагласити да су они резултат перцепција одређеног броја одељењских старешина те се не може рећи да су и најзаступљенији већ да се јављају код ученика.

Табела 2. *Разлози вршњачких конфликта у средњој школи према перцепцијама одељењских старешина*

Средња школа	
Разлози вршњачких конфликта	Број навођења
-Неразумевање; Неприхватање разлика; Нетолеранција; Неслагање; Међусобна нетрпељивост; Различита мишљења	6
-Друштвене мреже; Свађе на друштвеним мрежама; Коментари на друштвеним мрежама; Гледање насилног садржаја на интернету и телевизији	4
-Понижавања; Омаловажавање; Коментарисање нечијег изгледа у негативном смислу	3
-Лоша комуникација; Недовољна комуникација; Неадекватна комуникација	3
-Међу девојчицама одевање, боја косе; Стил одевања	2
-Недовољно упознавање ученика из друге групе због поделе ученика на групе услед пандемије корона вируса (2. разред); Адаптација на нову средину и вршњаке (1. разред)	2
-Љубавни разлози; Љубавни проблеми	2
-Жеља за доминацијом	1
-Непомагање другима	1
-Бахатост	1
-Неспоразум	1
-Личне фрустрације	1
-Музички укус	1
-Недисциплина н часу која смета другим ученицима	1
-Разлике у односу на школске обавезе	1
-Место седења у клупи	1
-Тужакање	1
-Пубертет	1
-Дискриминација	1
-Различити стилови понашања	1
<b>Укупан број одељењских старешина</b>	<b>20</b>

Када ученицима поставимо питање зашто се њихови вршњаци сукобљавају, а не зашто се ученик сам сукобљава, очекујемо искреније одговоре. Такво питање постављено је ученицима, а разлози су исти, али и различити у односу на одговоре одељењских старешина. Број навођења одређених разлога код ученика се донекле разликује у односу на број навођења код одељењских старешина, што може бити условљено и бројем испитаника. Подаци у Табели 3 показују да је највише навођено да су сукоби мишљења, неразумевање и неслагање око истих, односно непоштовање различитости разлози настанка вршњачких конфликта у основној школи.

Табела 3. *Разлози вршњачких конфликта у основној школи према перцепцијама ученика*

Основна школа	
Разлози вршњачких конфликта	Број навођења
-Сукоб мишљења, различита мишљења; Неслагање; Неразумевање; Непоштовање	38
-Вређање/погрдне речи; Псовке; Омаловажавање; Физички изглед, одећа; Исмевање због изгледа; Вређање на основу физичког изгледа; Понижавање; Изговарање ружних речи; Тешке увреде; Вређање физичког изгледа и материјалног стања; Изненадно вређање особе и њене породице; Ругање	33
-Несугласице; Ретко или су то ситнице, нема пуно свађа, брзо се помиримо; Ситнице; Ситница која ескалира у сукоб, Мали конфликти који настају свакодневно нпр. око оловке, ижврљане свеске али ништа озбиљно; Без разлога-свађају се да би се свађали; Ништа одређено; Небитне ствари; Неспоразуми	27
-Место седења у учионици	8
-Крађа књига; Узимање туђих ствари и њихово уништавање; Узимање ствари без питања; Свађа око отимања ствари; Бацање ствари; Узимање телефона без питања	6
-Љубомора	5
-Класне разлике; Дискриминација; Подсмевање особама које нису исте, које су ћутљивије и које се не експонирају, а немају исто мишљење; Дискриминација због оцене	4
-Провокације; Задиркивање	4
-Због груписаног дружења ван школе; Око дружења; Сукоби кланова у одељењу; Изостављање из друштва	4
-У спорту, око спорта који ће се играти на часу физичког; Свађа око лопте; На часу физичког у игрању фудбала	4
-Није било већих конфликта у току школске године/сви се лепо слажемо	3
-Лоше поступање других; Недругарство; Лоше васпитање	3
-Издаја; Тужакање	3
-Намерно провоцирање из шале; Неприхватање шале (лично прихватање шале); Лоше шале; Другарски из шале	3
-Случајно гурање, сударање у ходницима-непажња у ходницима; Гурање	3
<b>Укупан број ученика</b>	<b>104</b>

Понашање у дигиталном окружењу према перцепцијама ученика основне школе није више пута навођен разлог настанка вршњачких конфликта, за разлику од перцепција одељењских старешина. Сајбер насиље односно узнемиравање је само 2 пута наведено од стране ученика, што је приказано у Табели 4, док је код одељењских старешина на другом месту по броју навођења (Табела 1). Вређање је према перцепцијама ученика основне школе на другом месту по броју навођења (Табела 3), док је код одељењских старешина на првом месту (Табела 1). Место седења у учионици је разлог којег наводе ученици основне

школе и средње школе (Табела 3 и Табела 5), међутим, тај разлог није наведен од стране одељењских старешина ученика основне школе.

Табела 4. *Остали разлози вршњачких конфликта у основној школи према перцепцијама ученика*

Основна школа	
Разлози вршњачких конфликта	Број навођења
-Добацивање	2
-Завист; завидност	2
-Тврдоглавост	2
-Сукоб крене као игра а заврши се вербалним и физичким сукобом; Крене из шале и настане туча	2
-Несташан ученик који не прихвата да није у праву па то решава насиљем; Сукоби око одређене особе/ученика	2
-Школски успех-„штребери“; Успех у школи	2
-Оговарање	2
-Лагање, ширење лажи	2
-Сајбер насиље/узнемиравање	2
-Расправа око симпатије; Сукоб два дечака око девојке	2
-Вербално и физичко насиље да би се привукла пажња	1
-Свађе и туче због доказивања	1
-Жеља да буду вође	1
-Учестало препуцавање	1
-Довољно смо зрели и не упадамо у конфликте (8. разред)	1
-Себичлук	1
-Незрелост	1
-Лични проблеми	1
-Непотребно коментарисање	1
<b>Укупан број ученика</b>	<b>104</b>

Код ученика средње школе највише је навођено да различита мишљења и међусобне разлике доводе до конфликта. Њих следе школски разлози, а потом и неспоразуми, место седења у учионици и искази да није било конфликта (Табела 5).

Табела 5. Разлози вршњачких конфликта у средњој школи према перцепцијама ученика

Средња школа	
Разлози вршњачких конфликта	Број навођења
-Различита мишљења и погледи на ствари; Недостатак разумевања; Непоштовање; Међусобне разлике; Међусобна нетрпељивост; Неслога	17
-Оцене у школи и начини оцењивања; Због домаћих задатака; Свађа око испитивања/ко ће када да одговара; Непохађање наставе одређених ученика/ одсуство из школе	6
-Неспоразуми; Несугласице	6
-Место седења у учионици	5
-Не знам; Не знам, нисам био умешан, цело одељење се није свађало; Није било проблема; Нисам присуствовао било каквом конфликту	5
-Недовољно комуникације	3
-Љубомора	3
-Покушај неких ученика да буду главни	2
-Надменост	2
-Сукоби око девојака	2
-Сукоби интереса	1
-Неодговорност	1
-Различито друштво	1
-Омаловажавање	1
-Коментари око изгледа	1
-Ваншколске активности	1
-Дискриминација	1
-Оговарање	1
-Различите моралне норме	1
-Прозивке	1
-Бесмислени разлози	1
-Задиркивање	1
-Препотентност	1
-Сукоби око фудбала	1
-Сукоби из основне школе	1
-Добацивање и провокације на ходницима	1
<b>Укупан број ученика</b>	<b>41</b>

Ученици средње школе и одељењске старешине средње школе су наводили сличне разлоге настанка вршњачких конфликта. Међутим, занимљиво је да ученици средње школе не наводе понашање у дигиталном окружењу као разлог конфликта, док овај разлог одељењске старешине стављају готово на друго место. У једном истраживању се наводи да ученици у основној школи у Гани перципирају да су разлози конфликта између ученика задиркивање,



малтретирање, љубомора, крађа, увреде, оговарање, превара, док наставници перципирају да су разлози задиркивање, крађа, љубомора (Oroku-Asare et al., 2015). Наведено указује да перцепције ученика и одељењских старешина могу бити различите по погледу истих ствари и да је о разлозима настанка вршњачких конфликта потребно разговарати.

Овим истраживањем добили смо списак разлога који доводе до настанка конфликта међу вршњацима на основу перцепција одређеног броја ученика и одељењских старешина, док се у наредним истраживањима могу испитивати њихове перцепције на основу разлога сврстаних у одређене категорије на већем узорку.

Испитаници су као разлоге вршњачких конфликта наводили синониме, али и разлоге које је могуће груписати у различите категорије што и јесте недостатак обраде података који се добијају постављањем питања отвореног типа. Код груписања разлога, односно извора, узрока или типова и врсти конфликта наилазимо на различите поделе у литератури, и може се десити да одређене разлоге можемо сврстати у више категорија.

Исић (2010: 59) наводи да конфликти имају своју структуру и да према узроку могу бити конфликти информација (када се информације селекутују или комуникација изостане), конфликти интереса (супротстављају се начини задовољења потреба), конфликти у односима (услед заступљености предрасуда и стереотипа), конфликти ресурса (када се жели више него што се има), конфликти вредности (супротстављање уверења и система вредности), структурални конфликти (недовољно дефинисане улоге и процедуре).

У једном истраживању се наводе типови конфликта који су се у пракси јављали на узрасту од 10 и 11 година, који су се решавали медијацијом и у највећем броју случајева завршавали споразумно. Конфликти су груписани у следеће типове: физичку агресију (туча, ударање, шамарање, играње туче, саплитање, чупање косе, гурање), вербалну агресију (понижавање, псовке, омаловавање, викање, прекор, увреда, прозивање, исмевање, претње, застрашивање, шале на туђ рачун, лажно оптуживање, ометање), невербалну агресију (гестови), конфликти интереса (сукоби у вези са личним стварима – коришћење туђих ствари без питања и њихово уништавање; сукоби у вези са седењем; конфликти везани за игру – непоштовње правила, искључивање из игре, ометање игре; недељење; варање на испитима; несарадња; конфликти у вези домаћих задатака; жалба наставницима), комуникацијске конфликти и конфликти у односима (увреда, неспоразум, узнемиравање, љубомора, иритирање, разлике у мишљењу, неиспуњавање одговорности, претерана прича током часа, одавање тајне) (Turnuklu et al., 2009: 644–645).

Конфликти могу настати због: несугласица, љубоморе, неслушања, интереса, љубави, различитости, потреба, неупућености, необраћања пажње на другог, изневерених очекивања, материјалних тежњи, стреса, дискриминације, потцењивања, ауторитета, прикривања осећања, неповерења, попустљивости, непоштовања избора, различитих мишљења, сплетки, лажи, обмана, предрасуда, сујете, жеље за доминацијом, нетолеранције, страха, недостатка комуникације,

вређања (Vukosavljević, 2000: 65), различитих вредности као што су начин обичаја и исхрана, нејасна школска задужења, различити интереси, зависност од одређене особе, љубавне везе, ранији нерешени сукоби (Isić, 2010: 58).

Да ли ћемо се са неким сукобити зависно и од тога колико нам је та особа важна, као и око чега се сукобљавамо, те уколико нам није стало до предмета сукоба или до особе, до конфликта неће ни доћи како наводи Ковач-Церовић (2008: 15). Петровић и Вучетић (2012) наводе да се као разлози у конфликтима са пријатељима код адолесцената јављају непоштовање договора, непоштовање мишљења, провокације, неискреност, тврдоглавост.

Петровић (2009: 228) у свом истраживању долази до резултата да се код адолесцената редом најчешће јављају конфликти због нарушавања односа, неиспуњавања обавеза и расподеле ресурса, потом због личних избора, кршења правила, провокације, црта личности, доживљаја неправде, бриге о здрављу. Петровић (2010: 228) истиче да се редом код адолесцената просечног узраста од дванаест година јављају следећа конфликтна подручја: ко је коме шта рекао, ко кога оговара; различита мишљења о неким стварима; ко је бољи у нечему; око правила неке игре; ко кога задиркује, ко коме досађује; ко је чији најбољи друг; око безначајних, свакодневних ствари као што су позајмљивање оловке; ко је добио коју оцену и зашто; ко је чија симпатија, ко се коме допада; ко шта има, ко се како облачи, ко коју музику слуша; где да иду, чега ће се играти; око школских и домаћих задатака. Џаферовић (2017: 93) наводи да се као узроци конфликта издвајају вређање и називање погрдним именима, говорење непримерених ствари о породици, подстицање друге деце да се не друже са одређеном особом.

Када упоредимо наведене разлоге у литератури са нашим резултатима долазимо до истих разлога, и можемо закључити да су разлози настанка вршњачких конфликта међу вршњацима данас исти као и разлози који су се јављали раније. Сумирањем перцепција ученика основне и средње школе просечног узраста од 14,74 година, закључујемо да је најзаступљенији разлог настанка вршњачких конфликта међусобне разлике које се не поштују, као и вређање које је ипак заступљеније на основношколском узрасту, затим разне несугласице, неспоразуми и небитне ствари, узимање туђих ствари које је заступљеније на основношколском узрасту, и школски разлози који су заступљенији на средњошколском узрасту. Место седења у учионици и љубомора се као разлози настанка конфликта јављају и на основношколском и на средњошколском узрасту. Сумирањем перцепција одељењских старешина основних и средњих школа просечног радног стажа од 20,15 година, можемо закључити да је најзаступљенији разлог настанка вршњачких конфликта вређање које је заступљеније на основношколском узрасту, затим понашање у дигиталном окружењу, међусобне разлике које се не поштују и не прихватају, лоша комуникација, разне сплетке и провокације које су заступљеније на основношколском узрасту. Уочавамо да услед развоја дигиталне технологије долази до премештања конфликтних ситуација међу вршњацима и у дигитално окружење. Када сумирамо све разлоге који су перципирани од стране ученика и одељењских старе-

шина закључујемо да постоје конфликти информација, конфликти интереса, конфликти у односима, комуникацијски конфликти, конфликти ресурса, конфликти вредности, структурални конфликти, когнитивни конфликти, вербална и физичка агресија, афективни конфликти. Потребно је у наредним истраживањима утврдити да ли те разлоге можемо повезати са одређеним факторима. Како је конфликт комплексна појава, потребно је преиспитати све његове елементе с циљем превентивног деловања и интервенисања.

### Закључак и педагошке импликације

Ово истраживање је показало да су разлози настанка конфликта међу вршњацима различити, али да је највише навођено вређање, различита мишљења и ставови и непоштовање различитости. Показало се да одељењске старешине и њихови ученици наводе исте разлоге настанка вршњачких конфликта, али да постоје и различити одговори чији разлог може бити другачије перципирање ствари. Зато је потребно увек изнова разговарати о могућим изворима конфликта. Како је конфликте немогуће избећи у периоду адолесценције, потребно је научити управљати њима али и смањити конфликте који настају управо из разлога који су се у овом истраживању показали као најзаступљенији. Усвајањем моралних вредности, развијањем комуникационих, односно социоемоционалних вештина у школи потребно је смањити вређање. Треба поштовати право на различитост, различито мишљење и погледе на ствари, уважавати и разумети друге и другачије. Као посебан разлог у овом истраживању издваја се и понашање у дигиталном свету, те је зато потребно едуковати се дигиталном бонтону. Од ученика се не очекује да умеју да успешно реагују на сваки конфликт у коме се нађу, али је потребно да науче да конфликтној ситуацији конструктивно приђу. Потребно је кренути од узрока, односно извора, разлога конфликта и конфликт решавати самостално или уз помоћ вршњака или одраслих.

Може се десити да чак и несугласице одведу до озбиљнијих конфликта који дуго трају или прерастају у физички сукоб. Потребно је испитати који разлози доводе до интензивнијих, дуготрајнијих и тежих конфликта, односно испитати како ученици вреднују разлоге настанка конфликтних ситуација. Валенте и сарадници (Valente et al., 2020) наводе да је потребно утицати на интензитет, трајање и озбиљност конфликта у школи како они не би реметили наставу и учење.

Марковић (2018: 55) истиче улогу наставника у креирању социоемоционалне климе у одељењу, односно његове особине, начин руковођења одељењем и решавања дечијих проблема, односно његово васпитно деловање и решавање вршњачких конфликта, али истиче и организацију рада саме школе. Утицај наставника на креирање социјалне климе у одељењу, односно њихов утицај на ученике доказала су истраживања. На вршњачку екологију како истичу Хендрикс и сарадници (Hendrickx et al., 2016: 38) утиче понашање наставника, од-

носно избегавање конфликта и подршка ученицима. Друштвена динамика у учионици и ниво подршке наставника утичу на начин на који ученици вреднују једни друге. Наведени аутори истичу да наставници са ученицима који имају ометајуће понашање треба да воде приватне разговоре, односно да избегавају конфликтно понашање које је видљиво другим ученицима, и јавно им пруже подршку у индивидуалном развоју. Наставници треба да истичу позитивне карактеристике ученика. Показало се да у учионицама где је ниво подршке наставника ка ученицима виши ученици показују просоцијалније понашање, док се код наставника који показују агресивно понашање такав образац понашања преноси и на ученике. Међутим, занимљива теза за будућа истраживања је да ли ученици пружају више подршке једни другима када та подршка изостане од стране наставника (Ibid., 37). Код ученика треба насупрот понашању које води у конфликте, развијати просоцијалне обрасце понашања. Јевтић и Илић (2018) наводе да просоцијално понашање које је сагледано кроз отвореност и осетљивост за друге, ученичку емпатију, социјализовано реаговање, сарадљивост са наставницима, активно помагање, треба довести у везу са поступцима наставника којима се такво понашање развија код ученика, али да је потребно унапредити начине на којима се могу развијати просоцијални облици понашања ученика у школској средини.

Понашање појединца у друштву је делом одраз моралног васпитања, те оно треба да буде заступљено у школском животу у свакодневним ситуацијама, у организацији наставе, у односима међу наставницима и ученицима. Не треба га сагледавати само као учење кроз посебан наставни предмет. Моралне норме не треба предавати него живети (Djui, 1970; према: Петровић, 2018: 58). У средини у којој су заступљени односи међусобног разумевања, уважавања различитости, поштовања права и прихватања одговорности, може се утицати на појаву вршњачких конфликта.

Лаурсен и Винстра (Laurson & Veenstra, 2021) истичу значај вршњачких односа и утицај вршњака у адолесценцији, односно да је адолесценција период појачаног конформизма, повећане социоафективне осетљивости, подложности вршњачком утицају. Наводе модел компатибилности утицаја, где утицај вршњака служи повећању сличности са пријатељима и члановима групе вршњака што доводи до компатибилности. Вршњаци постају слични односно дешава се усклађеност са пријатељима и члановима групе вршњака минимизирањем разлика и повећањем сличности у понашању, ставовима, интересима, унутрашњим стањима, вредностима и веровањима. Све то води ка интерперсоналној компатибилности која олакшава комуникацију, разумевање и слагање, што подстиче блискост, сарадњу, дружење, посвећеност и обострано уживање, минимизира сукобе и повећава стабилност пријатељских веза, и унутаргрупној компатибилности која подстиче консензус и промовише групне норме, што подстиче кохезију, ефикасно функционисање, консолидује индивидуалне улоге унутар групе и смањује ризик од маргинализације и искључености (Ibid., 892; 893). Утицај вршњака постоји и треба да резултира слогом и сарадњом. Ови наводи иду у прилог вршњачкој медијацији као начину вршњачког деловања у

ситуацијама конфликта, али и начину бирању медијатора, односно да то треба бити особа која је одабрана од стране самих ученика.

Дакле, један од начина којим школа може превентивно и интервентно деловати у вези вршњачких конфликта је увођење програма вршњачке медијације, односно формирање тима за вршњачку медијацију. Адигузел (Adiguzel, 2015: 827) наводи да је задатак школе да ученицима изгради сигурно место и пружи им подршку, да их подучава ненасилном решавању конфликта, да у школи буде заступљена медијација, односно вршњачка медијација, где ће ученици учити да буду креатори мира. Вршњачка медијација је програм и процес и она може омогућити социјалну хармонију. Турнуклу и сарадници (Turnuklu et al., 2009) наводе да се медијацијом конфликти могу успешно решавати, да омогућава ученицима да науче да управљају конфликтима чиме их чини оспособљеним за неке будуће конфликтне ситуације уколико се у њима нађу, и наглашавају да улога медијатора треба бити додељена оном ученику у кога ученици имају поверења.

Ако смо свесни разлога настанка конфликта вршњака, лакше ћемо конфликте који су се десили водити у смеру конструктивног решавања. Како наводе Хигинс и Прист (Higgins & Priest, 1994: 183) да би конфликти били конструктивни потребно је дискутовати о проблемима а не о особама, имати жељу саслушати и разумети; обострано, креативно решавати проблеме како би се задовољила сва интересовања, као и да овај начин решавања конфликта резултира победом свих страна, новом размишљању, променом на личном, институционалном или друштвеном нивоу, да доприноси самоспознаји.

Потребно је сагледати ширу слику проблема конфликта, где Доган (Dogan, 2016: 214) предлаже модел управљања конфликтом у школи. Модел подразумева сарадњу свих школских актера, едукације које подразумевају садржаје као што су управљање стресом, контрола беса, управљање кризом, стратегије доношења одлука, комуникацијске компетенције, планирање. Потом, коришћење одређених метода као што су тимски рад, рад на пројектима, управљање драмом, семинари где се као резултат очекује компромисно, конструктивно, емпатично, интегративно, подржавајуће, заштитничко, захвално, демократско понашање. Све наведено утиче на школску климу, школску културу, школско здравље и школску безбедност.

## Литература

- Adiguzel, B.I. (2015). Peer mediation in schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 826-829. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.674
- Valente, S., Lourenco, A.A. & Nemeth, Z. (2020). School conflicts: causes and management strategies in classroom relationships. In: M. P. Levine, (Ed.). *Interpersonal Relationships [Working Title]*. Retrived (30.6.2022) from: <https://www.intechopen.com/online-first/74550> DOI: 10.5772/intechopen.95395

- Vukosavljević, N. (2000). *Nenasilje? Priručnik za treninge iz nenasilne razrade konflikata za rad sa odraslima*. Sarajevo: CNA-Centar za nenasilnu akciju.
- Goksoy, S. & Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197-205. DOI:10.11114/jets.v4i4.1388
- Guerrero, K.L. & La Valley, G.A. (2006). Conflict, emotion and communication. In: Oetzel, J. G. & Ting-Toomey, S. (Ed.). *The Sage Handbook of Conflict Communication: Integrating Theory, Research, and Practice* (69-96). SAGE Publications.
- Ghafar, (2010). Conflict in Schools: It's Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227.
- Dogan, S. (2016). Conflicts management model in school: a mixed design study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200-219. DOI:10.5539/jel.v5n2p200
- Isić, U. (2010). *Vršnjačka medijacija-priručnik za roditelje i nastavnike*. Bosna i Hercegovina: OSCE.
- Јевтић, Б. и Илић, С. (2018). Подстицање просоцијалног понашања ученика у средњим школама. *Годишњак за педагогију*, 3(1), 29-45.
- Kovač-Cerović, T. (2008). Konflikti: nastanak, tok i ishodi. U: T. Kovač-Cerović, R. Rosandić i Petrović, D., (ur.). *Učionica dobre volje-školski program za konstruktivno rešavanje sukoba* (13-20). Beograd: Grupa MOST.
- Laursen, B., Hartup, W.W., & Koplas, A.L. (1996). Towards understanding peer conflicts. *Merrill-Palmer quarterly*, 42(1), 76-102.
- Laursen, B. & Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: a summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 889-907. DOI:10.1111/jora.12606
- Manesis, N., Vlachou, E. & Mitropoulou, F. (2019). greek teachers' perceptions about the types and the consequences of conflicts within school context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 781-799. DOI:10.12973/eu-jer.8.3.781
- Марковић, М. (2018). Улога наставника у стварању позитивне климе у одељењу. *Годишњак за педагогију*, 3(2), 45-56.
- Myers, A.S. & Anderson, M.C. (2008). *The fundamentals of small group communication*. SAGE.
- Opoku-Asare, N.A.A., Takyi, H. & Owusu-Mensah, M. (2015). Conflict prevalence in primary school and how it is understood to affect teaching and learning in Ghana. *SAGE Open*, 5(3), —11. DOI:10.1177/2158244015592935
- Petrović, D. (2009). Specificnosti vršnjačkih konflikata u adolescenciji. *Psihologija*, 42(2), 221-238.
- Петровић, Д. и Вучетић, М. (2012). Узрасне и полне разлике у стратегијама решавања сукоба у хипотетичким конфликтним ситуацијама са пријатељима и вршњацима. *Психолошка истраживања*, 25(1), 51-68.
- Petrović, J. (2010). Karakteristike vršnjačkih konflikata u adolescenciji. *Primenjena psihologija*, 3, 223-237.
- Петровић, Ј. (2018). Утицај Џона Дјуија на схватања моралног васпитања у Србији. *Годишњак за педагогију*, 3(1), 55-67.

- Sidorowicz, B.A.K. & Hair, E.C. (2009). Assessing peer conflict and aggressive behaviors: a guide for out-of-school time program practioners. *Child trends*, 43. Retrived (27.6.2022) from: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2009/10/Peer-Conflict.pdf>
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Turk, F., Kalender, A., Sevkin, B. & Zengin, F. (2009). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 639-647. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.113
- Hendrickx, M.H.G.M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H.J., Cillessen, H.M.A. & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30–40. DOI: 10.1016/j.tate.2015.10.004
- Higgins, A. & Priest, S. (1994). Resolving conflict in school. In: Gray, P., Miller, A. & Noakes, J. (Ed.). *Challenging Behaviour in Schools: Teacher Support, Practical Tehniques and Policy Development* (175–187). London and New York: Routledge.
- Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education-a guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings. Program report*. Washington: U.S. Department of Justice.
- Džaferović, M. (2017). Efekti realizacije programa nenasilne komunikacije na uzroke i frekvenciju konflikata između učenika. *Pedagogija*, LXXII, 1, 85–99.

## REASONS FOR PEER CONFLICTS IN CONTEMPORARY SCHOOL

Aleksandra Jovanović

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy  
(PhD student)

**Abstract:** The results of the research are analyzed in the paper which aim is to determine the reasons for peer conflicts in school according to the perceptions of students and homeroom teachers. The sample of this research comprises students of elementary and secondary schools and homeroom teachers from the territory of the city of Nis. Various sources of conflicts among peers are perceived. Behavior in the digital environment is a more frequent reason of peer conflicts among elementary school students, according to the perceptions of homeroom teachers. Differences in opinions, non-acceptance of differences as sources of peer conflicts are the most prevalent according to the perceptions of students, and homeroom teachers of high school students. Various forms of insults dominate as the reasons of peer conflicts among elementary school students, which are also the perceptions of homeroom teachers.

**Keywords:** *peer conflicts, reasons for peer conflicts, students' perceptions, perception of homeroom teachers, school.*

### Цитирање чланка:

Јовановић, А. (2022). Разлози настанка вршњачких конфликта у савременој школи. *Годишњак за педагогију*, 7(2), 103–119.





## UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Godišnjak za pedagogiju* objavljuje teorijske radove, pregledne radove, originalne istraživačke radove, stručne radove i prikaze iz oblasti vaspitanja i obrazovanja koji nisu prethodno objavljeni, i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Važan kriterijum selekcije radova jeste društvena relevantnost analizirane teme. Rukopisi treba da budu pripremljeni prema standardima časopisa *Godišnjak za pedagogiju*. Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati. Prispeli rukopisi se ne vraćaju, a dostavljaju se elektronskom poštom na adresu: pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

**Učestalost izlaženja.** Na godišnjem nivou objavljuju se dve sveske časopisa, sa šestomesečnim razmakom (jun i decembar), po sledećem rasporedu: rok dostave radova za junsku publikaciju je 15. mart, a za decembarsku 15. septembar tekuće godine.

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

**Dužina rada.** Rad treba pisati u tekst procesoru Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), marginama 2,54 cm (1"), i proredom od 1,5. Sve stranice moraju biti numerisane. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (16 stranica ili do 30.000 slovnih znakova sa razmacima, bez apstrakta, referenci i priloga). Izuzetak su pregledni radovi koji mogu biti dužine do 50.000 znakova, i prikazi koji mogu biti dužine do 5.000 znakova. Redakcija zadržava pravo da objavi i radove koji premašuju ovu dužinu u slučajevima kada izlaganje naučnog sadržaja zahteva veću dužinu, odnosno prostor.

**Jezik rada.** Časopis objavljuje radove na srpskom i engleskom jeziku.

**Naslov rada.** Naslov rada treba da bude što konzicijni. Ispod naslova rada slede ime autora i naziv institucije u kojoj radi. Iza imena prvog autora treba staviti fusnotu koja sadrži e-mail adresu istog.

**Apstrakt.** Apstrakt dužine od 150 do 250 reči treba da bude na početku rada i informativnog karaktera. Sastavni delovi treba da sadrže cilj istraživanja, metod, rezultati i zaključak. Apstrakt po pravilu ne sadrži reference kao ni statističke rezultate. Uz radove na srpskom jeziku treba priložiti i apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

**Ključne reči.** Na kraju sažetka treba navesti do pet ključnih reči/sintagmi. Pri odabiru ključnih reči, poželjno je odabrati one pojmove koji se često koriste za pretragu časopisa.

**Tabele, sheme, grafikoni i slike.** Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word-u ili nekom njemu kompatibilnom programu. Tabele iz statističkih paketa treba „prebaciti“ u Word. Svaka tabela, shema, slika i grafikon moraju biti numerisani, naslovljeni, razumljivi i bez čitanja teksta. Slike treba pripremiti u elektronskoj formi sa rezolucijom od 300dpi u JPG formatu. Treba izbegavati boldirane linije

i senčenja koja nisu neophodna. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Za ilustracije preuzete iz drugih izvora (knjiga, časopisa) autor je dužan da uputi na izvor.

**Statistika.** Rezultati statističkih testova u tekstu treba da budu dati u sledećem obliku:  $F(1,8)=19.53$ ;  $p<.01$  i slično za druge testove (npr.:  $\chi^2(3)=3.55$ ,  $p<.01$  ili  $t(253)=2.061$ ,  $p<.05$ ). Treba navoditi manji broj konvencionalnih nivoa značajnosti  $p$  (npr.: .05, .01, .001).

**Citati.** Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane (Primer: Thomas, 2012: 65) . Za svaki citat duži od 350 slovnih mesta autor mora priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava.

**Fusnote i skraćénice.** Fusnote treba izbegavati. Skraćénice, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ ICT). Skraćénice koje su navedene u tabelama i slikama treba da budu objašnjene.

**Navođenje referenci u tekstu.** U radovima na srpskom jeziku preporučljivo je imena stranih autora navoditi u srpskoj transkripciji, prilagođenim (fonetskim) pisanjem prezimena, a zatim se u zagradi prezime navodi izvorno, uz godinu publikovanja rada, na primer: Djui (Dewey, 1904). Ukoliko se u zagradi navodi više autora, oni se navode abecednim, a ne hronološkim redom (npr., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016 ). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu (npr. Bender & Waller, 2011; Stanislavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćénica „i sar.“ ili „et al.“ (npr. Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

**Reference.** Reference se navode u skladu sa APA (APA Citation Style – American Psychological Association) uputstvima, na kraju rada, u odeljku koji treba da bude naslovljen „LITERATURA“. U spisku literature navode se samo one reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora. Ne treba navoditi reference koje nisu pomenute u tekstu. Uobičajeni izvori navode se na sledeći način:

**Knjiga;** sadži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja i izdavača.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). *Naslov knjige*. Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Đorđević, J. i Trnavac, N. (2011). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

**Poglavlje u knjizi ili zborniku;** sadži prezime i inicijal imena (svih) autora, godinu izdanja, naslov poglavlja, inicijal imena i prezime urednika ili redaktora, naslov knjige (kurzivom), strane poglavlja u zagradi, mesto izdanja i ime izdavača.

Opšti format: Autor, A. i Autor, B. (godina). Naslov poglavlja. U A. Urednik, B. Urednik i C. Urednik (ur.), *Naslov knjige* (str. xxx—xxx). Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U: B. Trebješanini i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

**Članak u časopisu;** sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i broj časopisa i stranice.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). Naslov članka. *Ime Časopisa*, xx, str.-str.

Primer: Karić, J. (2004). Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 142-146.

**Saopštenje sa skupa;** sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu i mesec održavanja skupa u zagradi, naslov izlaganja (kurzivom), naziv konferencije i lokaciju.

Opšti format: Autor, A. (godina, mesec). *Naslov saopštenja*. Saopštenje na Naziv konferencije,

Lokacija.

Primer: Maksić, S. i Ševkušić, S. (2011, februar). *Problemi identifikacije kreativnosti učenika u školi*. Saopštenje sa XVII naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.

**Web dokument;** sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), Internet adresu sajta i datum kada je pritupljeno dokumentu.

Opšti format: Autor, A., Autor, B., & Autor, C. (godina). *Naziv dokumenta*. Preuzeto/Retrieved (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html

**Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija;** sadrži prezime i inicijal autora, godinu u zagradi, naslov teze/disertacije, identifikaciju rada kao teze/disertacije u zagradi, ime institucije i mesto.

Opšti format: Autor, A. (godina). *Naslov magistarske teze ili doktorske disertacije* (Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija). Ime institucije, Mesto.

Primer: Ingram, D. (2012). *College students' sence of belonging: dimensions and correlates*(Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

**Službena dokumenta (zakoni, propisi, pravilnici i sl.);** sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Opšti format: *Naslov dokumenta* (godina). Naziv glasila, broj.

Primer: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

Ukoliko se navodi veći broj radova istog autora, reference se ređaju prema godini objavljivanja, od najstarije prema novijima. Reference jednog autora koje su objavljene u istoj godini treba pisati abecednim redom prema naslovima, npr.,

(2012a), (2012b). Pozivanje na sekundarnu literaturu treba izbegavati i koristiti samo za izvore koji nisu dostupni na uobičajeni način ili nisu dostupni na nekom od uobičajenih svetskih jezika. U spisku referenci navodi se samo sekundarni izvor.

**Recenziranje i objavljivanje.** Sve radove anonimno recenziraju dva kompetentna recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o objavljivanju rada i može doneti jednu od tri odluke: da rad objavi u formi kakva je priložena, da rad objavi uz neophodne korekcije od strane autora u skladu sa uputstvima recenzenata, ili da odbije da objavi rad. U postupku potrebe revizije rada, redakcija šalje obe recenzije autoru na uvid uz odgovarajuće obrazloženje obaveštava autora o svojoj odluci najduže tri meseca od prijema rada. Ukoliko se autor odluči da koriguje tekst u skladu sa preporukama recenzenata, može ponovo podneti rad za objavljivanje, i dužan je da u formi pisma redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi takva izmena). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji. Redakcija zadržava pravo da konačnu odluku o objavljivanju donese samostalno. Redakcija nije u obavezi da obrazlaže svoju odluku bez obzira da li je rad prihvaćen ili odbijen.

**Kategorija (tip) članka.** U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarnog karaktera); 4. Naučna kritika, odnosno polemika (rasprava na određenu naučnu temu, zasnovana isključivo na naučnoj argumentaciji) i osvrti; Stručni članci: 1. stručni rad (prilog u kome se nude iskustva korisna za unapređivanje profesionalne prakse, ali koja nisu nužno zasnovana na naučnom metodu); 2. informativni prilog (uvodnik, komentar i sl.); 3. prikaz (knjige, računarskog programa, slučaja, naučnog događaja i sl.).

**Autorska prava.** Na sve radove koji su objavljeni, izdavač časopisa *Godišnjak za pedagogiju* zadržava autorska prava, uz napomenu da autori mogu da koriste sopstveni materijal bez dozvole izdavača. Od autora koji nameravaju da publikuju svoje radove u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* očekuje se da sami obezbede i poštuju autorska prava drugih (npr., za korišćene instrumente, softvere i sl.), kao i prava i dostojanstvo ostalih učesnika u istraživačkom procesu, u skladu sa osnovnim etičkim normama objavljivanja. U skladu sa navedenim, autori članaka nakon potvrde o prihvatanju i objavljivanju članka potpisuju Autorsku izjavu.

**Napomena:** Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije: informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresa, kontakt telefon.

## AUTHOR GUIDELINES

Journal *Godišnjak za pedagogiju* publishes theoretical studies, review papers, original research papers, professional papers and book reviews in the field of education, that have not been previously published or submitted for publication in any other journal. Social relevancy of the researched issues makes the important criteria for selection of papers. Papers should be edited in accordance with the author guidelines. Manuscripts that fail to comply with this guidelines may be rejected without review. Received papers will not be returned to the authors and should be submitted exclusively online via e-mail pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

**Publishing frequency.** Journal is published twice a year with the six month period between two issues (June and December). Submission deadline for June edition is March 15<sup>th</sup>, and September 15<sup>th</sup> for the December issue, of the current year.

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

**Length of the paper.** Papers should be written in text processor Microsoft Word, page format A4, in *Times New Roman* font (size 12 pt.). Page setup margins should be 2.54 cm (1“) with line spacing at 1.5. All pages should be numbered. Recommended paper length is of one author's sheet (16 pages or up to 30.000 characters with spaces, excluding abstract, references and appendices) Exceptions are made for review papers that may have up to 50.000 characters with spaces, and book reviews that should not exceed 5.000 characters with spaces. Editorial Board retains discretion to publish papers beyond this length in cases when clarity of scientific content presentation requires greater length, that is, space.

**Language of the paper.** Journal accepts the papers written in Serbian and English language.

**Title.** Paper title should be as precise as possible, followed by the author's full name and affiliation. The footnote containing the e-mail address of the corresponding author should be inserted after the full name of the first author.

**Abstract.** Abstract should be placed at the beginning of the paper, be informative and range between 150 and 250 words. It should include research goal, method, results and conclusion. By the rule, abstract should not contain references or statistical data. Papers written in Serbian language should contain abstract and key words in English as well.

**Key words.** Abstract should be followed by up to five keywords or phrases. When choosing between keywords, authors are encouraged to choose words that are more often used in search engines when researching the journals.

**Tables, figures and pictures.** Tables and figures should be made in MS Word or MS Word compatible format. Tables from statistical packages should be translated into Word. Each table, figure or picture should be numbered, with a self-explanatory title, and understandable even without reading the text. Pictures should be submitted in digital form with resolution of 300dpi and in .jpg format. Unnecessary lines and

shadings should be avoided. Same data should not be presented in both tables and figures. References to each table, figure or picture should be made in the text.

**Statistics.** The results of statistical tests should be written in the following form:  $F(1,8) = 19.53$ ;  $p < .01$  and similar for other tests, e.g.  $\chi^2(3) = 3.55$ ,  $p < .01$  or  $t(253) = 2.06$ ,  $p < .05$ . Lower number of conventional p levels should be stated (e.g.: .05, .01, .001).

**Quotations.** Any quotation, regardless of its length, should be followed by a reference and page number (Example: Thomas, 2012: 65). Authors must obtain written permission from copyrights owner for any quotation longer than 350 characters, and submit it to the Journal.

**Footnotes and abbreviations.** Footnotes should be avoided. Abbreviations should be avoided as well, except the fairly usual and international acknowledged ones (Example: IKT/ICT). The abbreviations used in tables and pictures should be explained.

**In-text references.** In papers in Serbian, foreign authors' names are recommended to be cited in Serbian transcription, adapted and written phonetically, and followed by original spelling written in parentheses together with the year of publication, for example: Djui (Dewey, 1904). Multiple citations should be given alphabetically, not chronologically (e.g., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). If a paper has two authors, both names are cited in the text (e.g., Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). In the case of a reference with more than two authors, the surname of the first author is cited followed by the abbreviation „i sar.” or „et al.” (e.g., Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

**References.** References should conform to APA (APA Citation Style – American Psychological Association) instructions and should be listed at the end of the paper, in the section entitled REFERENCES. The list should include only the references mentioned in the text, listed alphabetically by the authors' surnames. References not mentioned in the text should not be listed. The basic reference formats are listed in the following way:

**Book;** should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, book title (in italic), place of publication and a publisher.

General form: Author, A., Author, B. and Author, C. (year). *Title of the book*. Place of publication: Publisher.

Example: Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

**Book chapter or edited book;** should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, chapter title, name initial and surname of the editor, book title (in italic), chapter pages in parentheses, place of publication and a publisher.

General form: Author, A. and Author, B. (year). Title of the chapter. In A. Editor, B. Editor and C. Editor (Eds.), *Title of the book* (pp. xxx—xxx). Place of publication: Publisher.

Example: Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 77 -93). New York: Palgrave.

**Article in a journal;** should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, title of the article, journal title in full (in italic), volume (in italic), number and pages.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of article. Title of the Journal, xx, pp – pp.

Example: Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2), 15 – 48.

**Conference paper;** should contain surname and initials of (each) author, year and month of the meeting or symposia in parentheses, title of the presentation (in italic), conference name and location.

General form: Author, A. (Year, Month). Title of paper. Paper presented at the Name of the Conference, Location.

Example: Ševkušić S., Maksić S. (2008, November). *Qualitative analysis of creative products of primary school pupils*. Paper presented at International Scientific Conference: Holistic view of giftedness, Ptuj.

**Web document;** should contain surname and initials of (each) author, year, document title (in italic), Web site address and the date document was retrieved.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of document. Retrieved (date) from <http://xxxxxxx>.

Example: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrived (15.3.2005.) from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

**Unpublished Master's or PhD thesis;** should contain surname and initials of the author, year in parentheses, title of the thesis, identification of the work as a thesis in parenthesis, name of the institution and location.

General form: Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation or master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

Example: Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

**Official documents (legislations, acts, laws);** should contain the name of the act (in italics), year of publishing, name of the media in which it was published and number of the publication

General form: Title of document (year). Name of the media. Number.

Example: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

If multiple references of one author are used, they should be listed chronologically, starting with the oldest one. References of the same author published in the same year have to be written in alphabetical order of the titles and marked with letters after the year for example: (2012a), (2012b). References to secondary sources should be avoided and used only in cases when primary sources are not available, or are not available in any of the widely spoken languages. In that case, the reference list should contain only secondary source.

**Reviewing and publishing.** All papers are reviewed anonymously by two competent reviewers. On the basis of reviews, The Editorial Board makes one of the possible three decisions: to accept the paper for publication without changes, to accept the paper after the author made revisions to the manuscript in accordance with reviewer's suggestions, or to reject the paper. The Editorial Board sends both reviews to the authors and informs them about the final decision within the period of three months from paper reception. If the authors decide to revise the paper in accordance with recommendations and resubmit it for publishing, it is obligatory for them to inform the Editorial Board in a letter format about the corrections made in the text (with page numbers on which the revisions were made). If authors consider some suggestions unjustified or impossible to fulfill for some reason, they are expected to elaborate their reasons in detailed letter. The Editorial Board holds the right to independently make a decision on acceptance of the paper. The editorial board is under no obligation to provide justification of its decision regardless of whether the paper is accepted or rejected.

**Article category (type).** In accordance with the General act on editing of scientific journals, articles published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* will be categorized in one of the following categories: Scientific articles: 1) original research paper (a paper presenting previously unpublished data of author's original research applying scientific method); 2) review paper (a paper containing an original, detailed and critical presentation of the research problem or the field in which the author has made a certain contribution); 3) brief or preliminary communication (an original research paper of full format, but of smaller volume or of preliminary character); 4) scientific criticism, i.e. polemics (discussion about a certain topic, based exclusively on scientific argumentation) and comments.

Professional articles: 1) professional paper (contribution based on experience aimed at improving professional practice, but not necessarily based on a scientific method); 2) informative contribution (an editorial, commentary etc.); 3) review (of a book, computer program, case, scientific event etc.).

**Copyright.** For all the papers published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* the journal reserves the copyright, with the note that authors can use their own material without the permission of the publisher. Authors who intend to publish papers in the journal *Godišnjak za pedagogiju* are expected to obtain and respect the copyright of others (e.g., for the used instruments, software etc.), as well as the rights and dignity of research participants, complying with basic ethical guidelines of publishing.

After the manuscript has been accepted for publication, authors are obliged to sign the Authors' Statement made in accordance with previously named conditions.

**Note.** Following information on authors should be provided with the submitted paper: name, middle name initial, surname, year of birth, academic title, work position, e-mail address, and telephone number.



# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

*Издавач*

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*За издавача*

Проф. др Наталија Јовановић, декан

*Лектура*

Маја Д. Стојковић

*Корице*

Дарко Јовановић

*Прелом*

Милан Д. Ранђеловић

*Формат*

17 x 24 cm

*Тираж*

10 примерака

Штампа  
SCERO Print

Ниш 2022.

ISSN 1821-4770

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

ГОДИШЊАК за педагогију / главни и  
одговорни уредник Јелена Петровић. - Год.  
1, бр. 1 (2010) ; год. 2, бр. 1 (2017)- . - Ниш :  
Филозофски факултет Универзитета у Нишу,  
2010; 2017- (Ниш : Scero print). - 24 cm  
Полугодишње.

ISSN 1821-4770 = Годишњак за педагогију  
COBISS.SR-ID 174017804