

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.1.2024>

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
Ђирила и Методија 2
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. IX, број 1, 2024



Ниш 2024.

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 Флорих

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 Gyurova)

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 Ријеци,
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>Тамара Миладиновић, Весна Николић</i> КУЛТУРА МИРА И БЕЗБЕДНОСТ У САВРЕМЕНОМ ОБРАЗОВНОМ ДИСКУРСУ	7
<i>Zorica Stanisavljević Petrović, Marija Marković</i> ISKUSTVENO UČENJE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI IZ PERSPEKTIVE STUDENATA	29
<i>Ненад Радуловић, Ирена Љубомировић</i> ИЗУЧАВАЊЕ ИСТОРИЈЕ РИМА КРОЗ ПРЕДМЕТЕ НА МАСТЕР И ДОКТОРСКИМ АКАДЕМСКИМ СТУДИЈАМА ИСТОРИЈЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ	43
<i>Александар Новаковић, Нина Судимац Јовић</i> ЈЕЗИЧКА ЛАБОРАТОРИЈА НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ И ЊЕНО МЕСТО У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА	63
<i>Хаџи Живорад Миленовић, Биљана Јерemiћ, Милица Павловић</i> ХЕУРИСТИЧКИ ИНОВАТИВНИ СИСТЕМ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	77
<i>Јована Арсић</i> УЧИТЕЉ КАО СТУБ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА – ПРИМЕР МОНТЕСОРИ И ВАЛДОРФ ШКОЛА	87

КУЛТУРА МИРА И БЕЗБЕДНОСТ У САВРЕМЕНОМ ОБРАЗОВНОМ ДИСКУРСУ

Тамара Миладиновић¹, Весна Николић

Универзитет у Нишу, Факултет заштите на раду у Нишу

Апстракт: У савременом друштву, промоција мира и безбедносне културе је постала изазов и мисија савременог образовања. Све је више аутора који препознају улогу и значај образовних система у обезбеђењу мира и развоју одрживог друштва. Током последњих неколико деценија реализовани су бројни програми образовања за мир и покренуте активности с циљем интеграције таквих програма у националне образовне системе. У питању је реконцептуализација образовања које настоји да оснажи грађане знањем, вештинама, вредностима и ставовима који су потребни да би се изградила праведнија и инклузивнија друштва, отпорнија на различите опасности, изазове и претње савременог доба. Рад има за циљ постављање темеља за разумевање концепта образовања за мир и безбедносне културе и отварање простора за даљу критичку дискусију у смеру целовите интеграције ове проблематике у систем образовања. Сходно томе, у раду су појмовно дефинисани безбедносна култура и образовање за мир, дат је кратак историјски осврт на развој идеје образовања за мир, приказани су и анализирани правно-нормативни и стратегијско-развојни оквири образовања за мир са анализом и елаборацијом примера добре праксе у овој области. Поред тога, представљене су друштвено-нормативне основе образовања за мир у Републици Србији и заступљеност образовања за мир на универзитетима Републике Србије. Анализа међународних и националних докумената указује на бројне препоруке које би ваљало уважити на свим нивоима образовног система. Најзначајнији закључак и препорука рада односи се на потребу да се нормативни оквир преточи у праксу и образовање за мир и ненасиље успостави као равноправно наставно подручје, како унутар образовања за људска права и демократско грађанство, тако и унутар свеобухватног наставног плана и програма.

Кључне речи: образовање за мир, безбедносна култура, одрживи развој

Увод

Историјски посматрано, концепт „образовања за мир“ произилази из Повеље УН која је усвојена 1945. године у Сан Франциску. Касније, истраживања бројних теоретичара (Michael Apple, Paulo Friere, John Holt, Alexander

¹ tamaravukic93@gmail.com

Sutherland Neill, Jiddu Krishnamurthy, Krishna Kumar, Henry Giroux, Antonio Gramsci, Johan Galtung и др.), али и искуства различитих држава (нпр. Јапан, САД, Нови Зеланд, Кина итд.) потврђују потребу и значај васпитно-образовног рада у овој области (Burns & Aspelagh, 1996). Заједно са циљевима Хјого оквира за деловање (UN, 2007) све више се ставља акценат на улогу младих у превенцији ризика и опасности различите природе и карактера.

У непосредној интеракцији са образовањем за мир налазимо и концепт безбедносне културе. Последњих деценија се овај термин широко користи да опише атмосферу или културу у којој је безбедност схваћена и прихваћена као приоритет број један. У литератури налазимо бројна одређења безбедносне културе, али се најчешће одређује као скуп веровања, ставова, улога и друштвене или организационе праксе усмерене ка минимизацији изложености условима који се сматрају опасним или штетним (Lee, 1993; Lucas, 1990). Уопштено говорећи, све дефиниције безбедносне културе су сличне по томе што препознају начин на који људи мисле/или се понашају у односу на безбедност. Основна сврха образовања за мир је у подизању капацитета људи да препознају безбедносне ризике и опасности и повећају резилијентност у одговору на њих. Већи број аутора наглашава важност свеобухватног приступа развоју безбедносне културе и образовања за мир (Haavaelsrud, 2008), односно потребу да се осигура да образовни системи буду такви да „помогну“ у изградњи мирних и одрживих друштава. То укључује интеграцију образовања за мир и превенцију сукоба у наставне планове и програме, али и у образовни систем као целину. Наведено је нарочито значајно у контексту промоције права на образовање и целокупног развоја милиона деце и младих којима је ово право, услед оружаних сукоба, ускраћено (UNESCO, 2015).

Образовање за мир – појам и развој

Терминолошки посматрано „образовање за мир“ се користи као свеобухватни термин који се може применити на многобројне иницијативе осмишљене са циљем промоције мира, безбедности и ненасиља у читавом образовном систему. Најшире посматрано, ово образовање је усмерено ка промоцији културе мира кроз вредности, стандарде и принципе артикулисане у основним инструментима Уједињених нација, као што су *Повеља УН*², документи о људским правима, *Конвенција о елиминисању свих облика дискриминације жена*³, *Конвенција о правима детета*⁴, *Светска декларација о образовању за све*⁵ и многи други. У питању је целовит партиципативан процес који укључује учење „о“ и „за“ демократију и људска права, ненасиље, социјалну и економску правду,

² енгл. UN Charter.

³ енгл. The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW).

⁴ енгл. The Convention on the Rights of the Child (CRC).

⁵ енгл. The World Declaration on Education for All.

родну равноправност, одрживи развој, демилитаризацију, изградњу мира, међународно право и људску безбедност и као такво се не може затворити у оквире једне дисциплине.

Релевантни извори указују на присуство различитих термина који подразумевају исте или бар приближно исте садржаје, или пак означавају различите приступе проблематици образовања за мир, као што су: образовање за људска права, мултикултурално образовање, образовање за глобално грађанство и образовање за решавање сукоба.⁶ Заправо, евидентна је сагласност аутора да се образовање за мир не може разматрати без осврта на родну равноправност, грађанско образовање и животне вештине. У крајњој инстанци посматрано, сви ови концепти учења „оснажују“ ученике да „окончају насиље и неправду и створе културу мира“ (Longstreet & Shane, 1993). У питању је образовање које препознаје вредност свих горе наведених појмова и подразумева стварање образовног окружења које се заснива на поштовању људског достојанства и људских права, а то промовише критичко мишљење и вредности, вештине и ставове као што су емпатија, учешће, ненасиље, безбедност и мир. Свакако, у зависности од историјског, политичког и друштвеног контекста различитих држава присутна је шароликост примењене терминологије. Међутим, евидентна је сагласност о потреби холистичког и системског приступа образовању за мир што посматрано са аспекта образовног система значи интеграцију „мировних“ садржаја како у формални, тако и у неформални, односно информални, образовни систем и њихову интеракцију са свим елементима образовног процеса (курикулум, средства, образовна технологија, планирање, настава подршка, политика, кадрови, надзор итд.). У различитој литератури (Haddad, 1995) наглашава се потреба за интеграцијом образовања за мир у планирање у образовном сектору како би се избегли *ad hoc* приступи овој проблематици, али је пажња научне јавности највише фокусирана на питања курикулума, који је по многим ауторима у основи савремених образовних система. Питање инкорпорације садржаја образовања за мир у курикулум се мора размотрити у оквиру специфичног друштвеног, културног и моралног миљеа сваке земље. Нема унапред одређеног „рецепта“, јер свака земља мора да артикулише сопствене циљеве и циљеве за образовање за мир, а затим да размотри своје специфичности како би дошла до најбољих приступа овој проблематици. Свакако, нагласак је на приступима заснованим на исходима учења како у когнитивном тако и у афективном домену који подразумевају да ученици знају и разумеју значај мира, безбедности животне средине и превенцију ризика и сукоба, и да у складу са тим развију, прилагоде или афирмишу одговарајуће вредности, уверења и понашања.

У савременим условима „образовање за мир“ још увек није заживело као посебна научна и наставна дисциплина. Историјске анализе (Galtung, 2008) показују да се потреба за њим јавља углавном као последица ескалације снаж-

⁶ енгл. Human Rights Education, Multicultural Education, Global Citizenship Education, and Conflict Resolution Education.

них политичких, економских и друштвених сукоба⁷, али и као одговор на друге безбедносне изазове савременог доба. Развој идеје образовања за мир можемо тражити и налазити у делима Иана Хариса (I. Harris), Јана Амоса Коменског (Jan Amos Komenský), Марије Монтесорси (M. Montessori), Јохана Галтунга (J. Galtung), Паула Фреиреја (P. Freire), Бети Рердон (B. Reardon) и др. Према Харису (Harris, 2008) прве записе о томе како постићи мир налазимо у религијским списима, док Ј. А. Коменски (Bartlett, 2008) још у 17. веку наглашава да се ширењем знања може постићи мир, да је крајњи циљ образовања заправо циљ образовања за мир, те да ћемо заједничким вредностима и разумевањем других превладати разлике које воде у сукоб. Марија Монтесори такође истиче улогу образовања у изградњи мирољубивог друштва што је блиско савременом вредносном приступу образовању за мир који се интегративно бави оснаживањем ученика, прихватањем различитости и подстицањем критичког мишљења с циљем стварања друштвене промене. Према Јохану Галтунгу (Galtung, 2008), оснивачу дисциплине мировних студија, мировна истраживања су покренута на универзитетима половином 20. века, али нажалост нису остварила јачу везу са наставом и образовним системом. Према овом аутору, у питању је начин постизања већег нивоа освештености о друштвеној стварности и подстицање солидарности у процесу заједничког учења. Пауло Фреире (Bartlett, 2008) сматра да образовање за мир подстиче „ослобођење“ („педагогија ослобођења“). Фреире у први план ставља дијалог као кључну компоненту проблемске наставе и контекстуално учење, утемељено у ученичкој стварности. Фреиреов концепт „освештавања“ темељ је образовања за мир јер истиче снажну везу образовања и друштвене промене. Из наведеног се може закључити да контекст и конкретне друштвене потребе утичу на концепт (друштвеног), а самим и тиме и образовања за мир какво ће се развијати у појединим срединама. Паралелно са истраживачким активностима јављају се бројни мировни покрети и конгреси о потреби мировних приступа и одговора на безбедносне изазове и претње, а пажња јавности на ове проблеме посебно је скренута утемељењем Нобелове награде за мир, 1901. године. Током двадесетог века пажња аутора (посебно због хладног рата) фокусирана је на студиознија истраживања и одређења проблематике образовања за мир.⁸

Нормативне основе образовања за мир кроз глобалну перспективу

Образовање у служби мира на глобалном нивоу већ дуги низ година представља део многобројних конвенција, декларација и др. докумената. Почевши

⁷ Нпр. у Јапану се образовање за мир развија након страдања узрокованих нуклеарним бомбардовањем Хиророшимае и Нагасакија 1945. године, у Јужној Америци као последица борбе против сиромаштва, у Западној Европи након Другог светског рата, у земљама бивше СФРЈ након 90-их година прошлог века, односно након распада СФРЈ итд.

⁸ “Education for Peace”, Brigit Brocke-Utne (1985), “Comprehensive Peace Education”, Betty Reardon (1988), “Peace Education”, Ian Harris (1988).

од 1960. године, када је УНЕСКО донео *Конвенцију против дискриминације у образовању*, значајно место образовних активности на свим нивоима заузима промоција толеранције, људских права, равноправности, демократије и сл., чиме се образовање ставља у функцију изградње мирнијих и праведнијих друштава.

Поменута Конвенција обавезала је државе чланице УНЕСКО-а на обезбеђивање једнаког приступа образовању за све, а њихова одговорност у осигурању образовања за све са циљем промовисања правде, слободе, људских права и мира потврђена је усвајањем *Препоруке о образовању за међународно разумевање, сарадњу, мир и образовању о људским правима и слободама* (1974. године). Значај овог документа потврђен је 1995. године кроз *Интегрисани оквир акције за образовање за мир, људска права и демократију*, док је кључна повезаност образовања за мир и стварања културе мира истакнута 1999. године у *УН Декларацији о култури мира* (Роровић и Šarengaća, 2013).

Образовање је у оквиру *Декларације о култури мира* (UN, 1999) препознато као једно од основних средстава за изграђивање културе мира, при чему посебан значај има образовање за људска права. Неке од образовних активности које су у Декларацији предвиђене за неговање културе мира су: оснаживање националних напора и међународне сарадње на промовисању циљева образовања за све; стварање могућности да деца сваки спор решавају мирно, уз поштовање људског достојанства, толеранције и недискриминације; осигуравање једнаког приступа образовању за жене, нарочито за девојчице; ревизија образовних програма и уџбеника; обука и образовање у области превенције сукоба и управљања кризама, мирног решавања сукоба и постконфликтној изградњи мира; промовисање културе мира кроз институције високог образовања и др. (Исто).

Преглед кључних докумената у области мира и образовања за мир креирала је ауторка Бужинкић (Буžинкић, 2010). У наставку су издвојени они документи чији су садржаји директно повезани са образовањем за мир, изузев поменуте Конвенције против дискриминације у образовању.

Опита декларација о људским правима (1948) наглашава важност поучавања и учења о заштити људских права, као и то да свако има право на образовање.

Међународни пакт о економским, социјалним и културним правима (1966) прописује обавезу поштовања права на васпитање и образовање усмерено ка пуном развоју личности и свести о људском достојанству, као и ка јачању поштовања људских права и темељних слобода. Поред тога, истакнуто је како је задатак образовања да омогући свим људима да делотворно учествују у слободном друштву, да промовише разумевање и пријатељство међу народима, расним, етничким или верским групама, као и да подржи активности УН на одржању мира.

Конвенција о правима детета (1989) промовише право на образовање усмерено ка пуном развоју дететове личности; промоцији поштовања људских права и слобода, културног идентитета, језика и вредности земље у којој дете

живи и из које потиче, других цивилизација и сл.; као и припреми детета за одговоран живот у слободној заједници у духу разумевања мира, равноправности између полова, пријатељства и др.

Копенхагенска декларација о друштвеном развоју (1995) указује на значај: целоживотног образовања ради стицања знања, вештина и вредности потребних за пуно учествовање у друштвеном развоју; равноправног приступа образовању девојчицама и женама; осигуравања једнаких могућности образовања за све кроз нпр. развој програма којима се јача поштовање људских права и слобода, поштовање различитости и права других, образовање за мирно решавање сукоба и др.

Препорука о статусу учитеља (1966) препознаје значај учитеља у унапређивању васпитања и образовања, усмеравању целокупног развоја личности, развоју поштовања људских права и темељних слобода, при чему се најзначајнији допринос учитеља огледа у изградњи вредности мира, разумевања, подношења и пријатељства међу народима.

Декларација и целовити оквир деловања у васпитању и образовању за мир, људска права и демократију (1994) промовише одговорност родитеља, друштва, образовно-васпитног система и невладиних организација у реализацији циљева васпитања и образовања за мир, људска права и демократију, као и у допринос одрживом развоју и култури мира. Притом, као главни циљ одређен је „развој осећаја за опште вредности и облике понашања на којима се темељи култура мира, јачање одговорности грађана, прихватање заједништва у решавању проблема, изградња праведне и мирољубиве грађанске заједнице, способност разумевања и прихватања разлика међу појединцима“ (Исто, стр. 25).

Светски план деловања у васпитању и образовању за људска права и демократију (1993) промовише васпитање и образовање за људска права и демократију у три приоритетне области: наставни планови и програми на свим нивоима школског система; неформално окружење; и посебне и тешке околности попут оружаних сукоба, унутрашњих напетости, природних непогода и сл.

Завршна декларација Другог састанка на врху Већа Европе (1997) промовише акцију у васпитању и образовању за демократско грађанство у циљу подизања свести грађана о њиховим правима и одговорностима у демократском друштву.

Препорука бр. R (85) 7 о поучавању и учењу о људским правима у школама (1985) указује на то да би каријера младих требало да буде праћена образовањем о људским правима, док се школе посматрају као заједнице које служе као пример поштовања достојанства, различитости, једнаких могућности и сл. Додатак препоруци о поучавању и учењу о људским правима наглашава укључивање људских права у курикулуме, развој вештина попут препознавања и прихватања различитости, ненасилног решавања сукоба, прихватања одговорности и др., изградњу демократског окружења у школама, образовање наставника у области људских права и дискриминације итд.

Декларација и програм васпитања и образовања за демократско грађанство темељено на правима и одговорностима грађана (1999) улогу образо-

вања одређује као кључну за промовисање активног учешића свих људи у демократском животу на локалном, регионалном и државном нивоу. Такође, наглашено је како би васпитање и образовање за демократско грађанство требало да постане значајна компонента свих политика и пракси на пољу образовања, васпитања, културе и рада са младима.

Препорука Већа Европе о образовању за демократско грађанство и људска права (2010) наводи како је делимично комплементарна образовању о интеркултурализму, одрживом развоју и мировном образовању. образовање за демократско грађанство односи се на „васпитно-образовне делатности, тренинг, подизање свести, информисање, праксу и активности које теже изградњи знања, вештина те разумевања и развијања мишљења, оснаживање за демократску праксу и одговорност у заједници, вредновање различитости и изградњу активних друштвених улога с циљем унапређивања демократије и владавине права“ (Исто, стр. 30), док образовање за људска права, поред тога, подразумева и заштиту културе људских права.

Извештај УНЕСКО-вог Међународног повереништва за развој образовања за 21. век (1998) образовање посматра као тип социјалног искуства путем кога деца уче о себи, развијају способности односа с другима и усвајају темељна знања и вештине, са чиме треба почети од раног детињства, уз учешће породице и локалних заједница.

Европски компетенцијски оквир (2006) као једну од кључних компетенција потребних за лично задовољство, активно грађанство, социјалну кохезију и запошљивост у друштву знања издваја социјалну и грађанску компетенцију, која се управо односи на способност за међуљудску и међукултурну сарадњу.

Друштвено-нормативне основе значајно је допунити и документима новијег датума, којима се код младих промовише вредност мира.

Стратегија УН за младе (2018) утемељена је на три стуба: мир и безбедност, људска права и одрживи развој. Једна од приоритетних активности Стратегије односи се на заштиту и промовисање права младих, те на подршку њиховом грађанском и политичком ангажовању. То се, између осталог, може остварити кроз повећање напора УН на промовисању обука младих, као и образовања за људска права, глобално грађанство и одрживи развој (UN, 2018).

Резолуција о младима, миру и безбедности (2020) наглашава допринос младих одржавању и промоцији мира и безбедности, превенцији и решавању конфликта, као и инклузивности и изградњи и очувању мира, као кључним аспектима одрживости. Такође, указано је на значај остваривања права на образовање за постизање мира и безбедности, док би образовне установе требало да постану места ослобођена било ког вида насиља (UN Security Council, 2020).

Стратегија омладинског сектора Савета Европе до 2030 (2020) темељи се на неколико принципа, укључујући међусобно поштовање, инклузивност, једнакост, сарадњу и др. Поред тога, Стратегија промовише уважавање различитости, изградњу мира, борбу против свих облика расизма и нетолеранције, интеркултурни дијалог и учење, те специфични рад са заједницама младих

људи које су погођене таквим феноменима (Стратегија за младе у Републици Србији за период од 2023. до 2030. године, Службени гласник РС, бр. 9/23).

Акциони план за младе у спољној акцији ЕУ 2022–2027: Промовисање значајног учешћа и оснаживања младих у спољним акцијама ЕУ за одрживи развој, једнакост и мир (2022) за циљ има промовисање ангажовања младих у изградњи отпорнијих и инклузивнијих друштава и остваривању напретка у реализацији Циљева одрживог развоја УН до 2030. године, Париског климатског споразума и др. Такође, документ подржава улогу младих у изградњи трајног мира, допринос правди и помирењу, те борби против насилног екстремизма. Промовише се и трансформација образовања уз нагласак да су квалитетно образовање и целоживотно учење основна људска права, те предуслов за остваривање једнакости, активног грађанства и одрживог начина живота (European Commission, 2022).

Агенда за одрживи развој 2030 и образовање за мир

Трансформисање нашег света: Агенда за одрживи развој до 2030. године (2015) један је од најзначајнијих докумената за промовисање мира на међународном нивоу. Темелји се на 17 циљева одрживог развоја⁹ од којих један (Циљ 16) налаже промоцију *мирољубивих, инклузивних и праведних друштава*, односно смањивање насиља, окончавање тортуре над децом, промовисање владавине права, борбу против организованог криминала, значајно смањење корупције и др. (UN, 2015).

Како је образовање препознато као значајно средство за реализацију свих 17 циљева одрживог развоја (Agbedahin, 2019; UNESCO, 2017; Vukelić, 2020), тако и реализација циља који се односи на мир умногоме зависи од образовања. Повезаност образовања и Циља 16 најбоље се може сагледати преко исхода учења које је УНЕСКО (UNESCO, 2017) дефинисао као неопходне за остваривање овог циља (Табела 1).

⁹ Свет без сиромаштва; Свет без глади; Добро здравље; Квалитетно образовање; Родна равноправност; Чиста вода и санитарни услови; Доступна и обновљива енергија; Достојанствен рад и економски раст; Индустрија, иновације и инфраструктура; Смањење неједнакости; Одрживи градови и заједнице; Одговорна потрошња и производња; Акција за климу; Живот под водом; Живот на земљи; Мир, правда и снажне институције; Партнерством до циља (Ciljevi održivog razvoja u Srbiji, <https://serbia.un.org/sr/sdgs>).

Табела 1

Исходи учења за Циљ 16 одрживог развоја „Мир, правда и снажне институције“

Когнитивни домен	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разуме концепте правде, инклузије и мира и њихов однос према закону; • разуме локалне и националне законодавне и системе управљања, начин на који их представља, и да могу бити злоупотребљени кроз корупцију; • може да упореди свој правосудни систем са системима других земаља; • разуме важност појединаца и група у одржавању правде, инклузије и мира и подржавању јаким институција у својој земљи и глобално; • схвата значај међународног оквира људских права.
Социо-емоционални домен	<p>Ученик је оспособљен за:</p> <ul style="list-style-type: none"> • повезивање са онима који му могу помоћи у стварању мира, правде, инклузије и јаким институција у својој земљи; • учествовање у дебатама о локалним и глобалним питањима мира, правде, инклузије и јаким институција; • показивање емпатије и солидарности према онима који пате од неправде у својој и другим земљама; • размишљање о својој улози у питањима мира, правде, инклузије и јаким институција; • размишљање о личној припадности различитим групама (пол, способности, сексуална оријентација, друштвене, економске, политичке, етничке групе итд.), њихов приступ правди и заједничком осећању хуманости.
Бихејвиорални домен	<p>Ученик је оспособљен да:</p> <ul style="list-style-type: none"> • критички процењује питања мира, правде, инклузије и јаким институција у свом региону, на националном и глобалном нивоу; • јавно захтева и подржава развој политике промовисања мира, правде, инклузије и јаким институција; • сарађује са групама које тренутно доживљавају неправду и/или сукобе; • постане агент промене у доношењу одлука на локалном нивоу, иступајући против неправде; • допринесе решавању сукоба на локалном и националном нивоу.

према: UNESCO, 2017: 42

Поред тога, образовање у функцији *циља 16* потребно је заснивати на темама као што су: дефиниције правде; климатска правда; глобални уговори и споразуми који се односе на рат, мир и избеглице; корупција и начини њеног

мерења; илегална трговина оружјем и др., као и на методама и приступима учења који укључују нпр. играње улога и позиције жртва неправде; дијалоге о правди и једнакости; дебате о правди; обележавање међународног дана мира; пројекте на тему „како би изгледао миран свет?“ и др. (Исто).

Образовање за мир – примери добре праксе

Добра пракса у области образовања за мир везује се за пројекте, публикације, активности и др. иницијативе различитих организација, као и за наставне програме/курсеve посвећене миру, који се реализују на различитим универзитетима широм света.

Образовање за глобални мир (енгл. Education for Global Peace (EGP)) представља организацију усмерену на формирање глобалне мреже и покрета чији је циљ стварање света заснованог на култури мира. Фокус организације је на реализацији три стратешка циља: (1) да развије и понуди иновативне педагошке стратегије мировног образовања кроз конкретне пројекте; (2) да се залаже за мировно образовање на различитим институционалним нивоима; и (3) да промовише истраживања у области мировног образовања. Неки од тренутних и планираних пројеката ове организације су: стрип о мировном образовању; Глобални истраживачки центар за мировно образовање; “PeaceEd Gateway” (платформа која студентима широм света пружа преглед и приступ постојећим образовним програмима о миру и могућност да се повежу једни са другима); “Peace Lesson Talks” (интерактивна платформа за учење о изградњи мира кроз представљање и размену видео, текстуалних и др. материјала) итд.¹⁰

Међуагенцијска мрежа за образовање у ванредним ситуацијама (енгл. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)) отворена је, глобална мрежа чији чланови имају за циљ да осигурају да сви појединци остваре право на квалитетно, безбедно, релевантно и правично образовање. Ова мрежа пружа значајну базу података – публикација, програма обуке, приручника, извештаја и др. материјала у области образовања за мир: “Peace Education Manual” (приручник са 34 лекције о питањима мира и безбедности); “Peace Education Programme” (програм усмерен на развој вештина и усвајање вредности мирољубивог понашања); “The Peace Education Programme Evaluation” (евалуативне студије случаја о мировном образовању у различитим контекстима); “Teachers Activity Book Matrix of Activities” (смернице за подучавање о темама мировног образовања за наставнике) и др.¹¹

Међународни институт за мировно образовање (енгл. International Institute on Peace Education (ИПЕ)) сваке друге године у различитим земљама организује једнедељне активности за наставнике у циљу размене практичних и теоријских искустава у подучавању мировног образовања и доприноса

¹⁰ Education for Global Peace (EGP), <https://educationforglobalpeace.org/>

¹¹ Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE), <https://inee.org/>

даљем развоју ове области¹². Осим тога, овај Институт је покренуо и многе друге иницијативе: “People of Peace Education” (публикација и веб страница која пружа увид у животе и рад мировних едукатора из целог света); “Mapping Peace Education” (отворена база података о формалним и неформалним напорима у области мировног образовања у земљама широм света); “Global Campaign for Peace Education” (међународна мрежа која промовише мировно образовање у школама, породицама и заједницама); “Community-Based Institutes on Peace Education” (иницијативе за обуку наставника којима недостаје формално образовање на тему мировног образовања и активног грађанства) и др.¹³

Посебно је интересантна иницијатива у оквиру које су *Глобална кампања за мировно образовање*¹⁴, у партнерству са *Међународним институтом за мировно образовање* и *Иницијативом за мировно образовање на Универзитету у Толеду* направили базу програма, курсева и радионица у области образовања за мир. Неки од идентификованих студијских програма и курсева у области образовања за мир који су реализовани/и даље се реализују су: Увод у мировно образовање (Национални отворени Универзитет Нигерије); Педагогија преговарања, решавања конфликта и изградње мира (Универзитет Домингез Хилс, Калифорнија); Мировно образовање и вредности у предшколском образовању (Универзитет у Гранади, Шпанија); Образовање за мир: олакшавање учења за промене у школама и изван њих (Универзитет у Толеду, Охајо); Мастер уметности у развоју међународног образовања, са фокусом на образовању за мир и људска права (Универзитет Колумбија); Мастер хуманистичке психотерапије и образовања за мир (Аутономни универзитет Сијудад Хуарез, Мексико); Докторат у области изградње мира (Пајап Универзитет, Тајланд); Докторат у области међународног и мултикултурног образовања са фокусом на образовање за људска права (Универзитет у Сан Франциску) итд. (Global Campaign for Peace Education, 2015).

Образовање за мир је нарочито заступљено у оквиру програма и курсева на *Универзитету за мир*¹⁵ (енгл. The University for Peace (UPEACE)) који представља јединствену високошколску институцију посвећену проучавању мира.

¹² Неке од тема активности претходних година су биле: “Weaving Together Intercultural Peacelearning” (Мексико, 2022); “Educating for a Culture of Peace in Divided Societies: History, Dialogue, and Multiperspectivity Toward Reconciliation” (Кипар, 2019); “Aesthetic Peaces: Social, Political & Embodied Learning – Responses for Human & Planetary Survival” (Аустрија, 2017) итд., док ће се јула 2024. године у Непалу одржати активности са темом “The Pedagogy and Peace Politics of Change: Navigating the Tensions Between Tradition and Modernity” (International Institute on Peace Education (IIPE), <https://www.i-i-p-e.org/>)

¹³ Исто.

¹⁴ Глобална кампања за мировно образовање је неформална, међународна мрежа усмерена на промовисање мировног образовања међу школама, породицама и заједницама са крајњим циљем да се култура насиља трансформише у културу мира (About the Global Campaign, <https://www.peace-ed-campaign.org/>)

¹⁵ Универзитет је основан 1980. године од стране Уједињених нација, а налази се у провинцији Сан Хосе, Костарика.

На овом универзитету се будући лидери „оспособљавају за истраживање и осмишљавање стратегија и пракси у различитим контекстима за решавање узрока вишеструких проблема који утичу на људску и глобалну добробит, те на тај начин доприносе процесима очувања и изградње мира“¹⁶. Универзитет нуди многобројне студијске програме, као што су Мировно образовање, Међународне мировне студије, Религија, култура и мировне студије, Одрживо управљање и одрживи економски развој, Животна средина, развој и мир, Развојне студије и дипломатија итд.¹⁷

Значајно је споменути и иницијативу *Европски Универзитет за мир, правду и инклузивна друштва* (енгл. EUPeace – European University for Peace, Justice, and Inclusive Societies), односно алијансу девет универзитета¹⁸ усмерену ка креирању таквих искустава у настави и учењу које ће особље и студенте „оснажити за стварање услова неопходних за одржање мира и правде, уз неговање инклузивних друштава“¹⁹. У фокусу алијансе су три кључне активности: (1) оснаживање студената да, без обзира на поље образовања, раде у условима различитости, стекну разумевање корена конфликтних ситуација и науче како да ефикасно управљају њима; (2) уједињавање академских заједница ради стицања знања о предвиђању, превенцији и решавању сукоба, као и о условима неопходним за мир, правду и инклузивна друштва; и (3) трансформисање стеченог знања у конкретне праксе кроз вештине студената, неговање трансдисциплинарности и заједничке конструкције практичног знања у локалним заједницама.²⁰

Методологија

Рад има за циљ постављање темеља за разумевање концепта образовања за мир и безбедносне културе и отварање простора за даљу критичку дискусију у смеру целовите интеграције ове проблематике у систем образовања. Овај рад је настао као резултат истраживања шире холистичке перспективе образовања за одрживи развој. Анализом релевантних извора покушали смо да креирамо теоријску подлогу за боље разумевање, даље истраживање и успешније заговарање образовања за мир као одговор на безбедносне изазове века и друштва у којем живимо. Презентирану подлогу креирали смо кроз неколико делова:

¹⁶ University for Peace, <https://www.upeace.org/>

¹⁷ Исто.

¹⁸ Универзитет у Марбургу (Немачка), Универзитет у Гисену (Немачка), Папски Универзитет Комиљас (Шпанија), Чукурова Универзитет у Адани (Турска), Универзитет у Мостару (БиХ), Универзитет у Калабрији (Италија), Универзитет у Лимогесу (Француска), Универзитет Западне Бохемије (Чешка Република) и Универзитет у Сарајеву (БиХ).

¹⁹ EUPeace - European University for Peace, Justice, and Inclusive Societies, <https://www.eupeace.eu/en/what-we-do>

²⁰ Исто.

појмовно дефинисање и одређење безбедносне културе и образовања за мир и кратак историјски осврт на развој идеје образовања за мир, приказ и деск-анализу правно-нормативног и стратегијско-развојног оквира образовања за мир са анализом и елаборацијом примера добре праксе у овој области. На основу тога, постављена су два истраживачка задатка усмерена на проучавање образовања за мир у домаћем контексту: (1) истражити и представити друштвено-нормативне основе образовања за мир у Републици Србији и (2) истражити и представити заступљеност образовања за мир на Универзитетима Републике Србије (студијски програми и предмети/курсеви који у свом називу садрже појам „мир“).

Образовање за мир у законским и стратешким документима Републике Србије

Нормативне основе образовања за мир Републике Србије, као и међународни документи, промовишу неговање вредности демократије, толеранције, једнакости, ненасилно решавање сукоба и конфликта, забрану било ког вида дискриминације и сл. Њихов преглед налазимо код аутора Калезић Вигњевић, Лајовић и Лазаревић (Kalezić Vignjević i sar., 2013). Наиме, аутори су као одговор на питање *У која је законска и стратешка документа уграђено образовање за мир?* издвојили документе представљене у наставку.

Елементи образовања за мир се у *Закону о основама система образовања и васпитања* (Службени гласник РС, бр. 88/17, 27/18 – др. закони, 10/19, 6/20, 129/21 и 92/23) читавају у принципима, циљевима и исходима образовања и васпитања. Принципи наглашавају једнакост и доступност остваривања права на образовање и поштовање других права, једнакост шанси без дискриминације, уважавање људског достојанства, демократичност, неговање отворености, сарадње и толеранције, вредности правде, истине, солидарности, слободе, поштења и одговорности и сл. Циљеви којима се промовише образовање за мир обухватају аспекте попут ненасилног понашања, нулте толеранције према насиљу, солидарности, разумевања, конструктивне сарадње, другарства и пријатељства, поштовања људских права и слобода, способности за живот у демократском и праведном друштву, толеранције, равноправности и поштовања различитости и др. Исходи предвиђају способност ученика да ради ефикасно са другима, поштује људска права и слободе, комуницира асертивно и ненасилно „посебно у растућој разноликости друштава и решавању сукоба“ (Исто, стр. 5). Осим наведеног, образовање за мир подстиче се и кроз развој опште међупредметне компетенције која се односи на одговорно учење у демократском друштву, као и путем чланова 110 и 111 којима је предвиђена забрана дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања.

У оквиру *Правилника о стандардима квалитета рада установе* (Службени гласник РС, бр. 14/18; 1/24) налази се неколико стандарда који се односе на образовање за мир. Тако (1) област квалитета Настава и учење промовише

међусобно уважавање наставника и ученика, као и између самих ученика; (2) област Подршка ученицима предвиђа организовање програма или активности за развој вештина попут конструктивног решавања проблема, ненасилне комуникације и сл., као и промоцију здравих стилова живота, права детета, заштите животне средине и одрживог развоја, док (3) област Етос укључује два значајна стандарда образовања за мир. То су стандард „Успостављени су добри међуљудски односи“ који обухвата поштовање норми којима се регулише понашање и одговорности свих, примену мера и санкција за дискриминаторско понашање, као и техника превенције и конструктивног решавања конфликта, и стандард „У школи функционише систем заштите од насиља“ који се односи на јасно изражавање негативног става према насиљу, решавање проблема насиља, организовање активности за превенцију насиља, као и активности подршке и васпитног рада са ученицима укљученим у насиље.

Образовање за мир се остварује и кроз компетенције наставника које су дате у *Правилнику о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (Службени гласник РС, бр. 05/11). У Правилнику је наглашено како остваривање ефикасности, једнаких права и доступности школовања свих ученика, од наставника захтева компетенције попут превенције насиља у школама, мотивације ученика за учење, изградње толеранције, спречавање дискриминације и др. Поред тога, наставник би требало да „разуме социјални контекст образовања и школе и активно доприноси мултикултуралном и инклузивном приступу образовању“; „доприноси одрживом развоју и подстиче здраве стилове живота“; „поштује универзалне људске вредности и подстиче ученике да их усвоје, подржавајући међусобно разумевање и поштовање, толеранцију, уважавање различитости, сарадњу и дружење“; „личним примером делује на формирање система вредности и развој позитивних особина ученика“ (Исто, стр. 147).

Значајни документи за област образовања за мир су и *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама и Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање*. Наиме, њима се образовно-васпитне установе обавезују да формирају тим и креирају програм за заштиту од насиља. Протокол дефинише обавезу установе да обезбеди услове за сигурно и подстицајно одрастање и развој деце и заштиту од насиља кроз програме превенције, активности и процедуре за адекватно реаговање на појаву насиља. Правилник конкретније дефинише кораке и одговорности, као и нивое насиља који представљају оквир за реаговање у ситуацијама насиља (Kalezić Vignjević i sar., 2013).

Представљене документе значајно је допунити и подацима из најновијих стратегија посвећених образовању и популацији младих, које такође садрже елементе образовања за мир.

Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године (Службени гласник РС, бр. 63/21) захтева реafirмисање и јачање васпитне улоге образовно-васпитних установа ради афирмисања вредности

савременог демократског друштва, међусобног поштовања и уважавања, насиља и антидискриминације и др. у школском амбијенту. Поред тога, Стратегија наглашава како ће активности јачања васпитне улоге школе бити засноване и на постулатима интеркултуралног образовања.

Стратегија за младе у Републици Србији за период од 2023. до 2030. године (Службени гласник РС, бр. 9/23) у оквиру принципа у раду са младима и за младе промовише поштовање људских и мањинских права, равноправност и забрану дискриминације, једнаке шансе за све, друштвену одговорност и солидарност уз препознавање улоге младих у изградњи демократског грађанског друштва заснованог на култури ненасиља и толеранцији.

Образовање за мир на Универзитетима Републике Србије

Анализа података доступних на званичним сајтовима универзитета и факултета (државних и приватних) у Републици Србији показала је заступљеност образовања за мир, било кроз научне и истраживачке активности, студијске програме или поједине предмете/курсе са садржајима из ове области. Идентификовани елементи образовања за мир представљени су у Табели 2.

Табела 2

Елементи образовања за мир на универзитетима Републике Србије: преглед

УНИВЕРЗИТЕТИ	ФАКУЛТЕТИ	СТУДИЈСКИ ПРОГРАМИ	ПРЕДМЕТИ/КУРСЕВИ
Универзитет у Београду	Факултет политичких наука	Центар за студије мира – Регионални мастер програм студија мира	Мировно новинарство и решавање сукоба; Мир и развој; Култура мира; Глобализација и нови изазови миру; Регионална перспектива мира и сукоба; Методологија студија мира
		Мир, безбедност и развој (МАС)	Критички приступи изградњи мира; Регионални мир и безбедност кроз кинематографију
		Међународне студије (ОАС)	Студије мира
	Факултет безбедности	Студије наука безбедности (ОАС)	Мировне мисије и решавање конфликта
Универзитет у Приштини	Филозофски факултет	Психологија (ОАС)	Мировна психологија
		Педагогија, Психологија (ДАС)	Психологија помирења и грађења мира
	Филозофски факултет	Социологија (ДАС)	Конфликтологија и култура мира

Универзитет Привредна Академија у Новом Саду	Правни факултет за привреду и правосуђе	Право, безбедност и криминалистика (ОАС)	Креирање културе мира
Универзитет „Унион – Никола Тесла“	Факултет за међународну политику и безбедност	Међународна политика и безбедност (ДАС)	Култура мира и теорије сукоба

Образовање за мир на државним факултетима

На Факултету политичких наука Универзитета у Београду постоји научно-истраживачки центар под називом *Центар за студије мира*, основан 2008. године. Истраживачке активности центра усмерене су на широк опсег питања рата и мира чији је крајњи циљ промовисање вредности мира и ненасиља, те разумевање глобалних и регионалних конфликта. У оквиру Центра, у периоду од 2011. до 2014. године реализован је пројекат²¹ чији је циљ био креирање *Регионалног мастер програма студија мира*. Програм је интердисциплинарног карактера и укључује сазнања политичких наука, социологије и психологије, али се темељи и на практичним искуствима региона. Као такав, олакшава разумевање унутардржавних и међународних сукоба, као и важних савремених глобалних друштвених и геополитичких проблема. Као основни циљ Програма наводи се развој теоријског знања, дијагностичких капацитета и практичних вештина превенције и решавања сукоба код студената друштвених факултета, али и оних који се баве проблемима мира и сукоба у пракси. Програм такође нуди специјализацију у више области, као што су Решавање сукоба и Мир и развој.²² Неки од курсева у оквиру Програма су: Мировно новинарство и решавање сукоба; Мир и развој; Култура мира; Глобализација и нови изазови миру; Регионална перспектива мира и сукоба; Методологија студија мира.

Факултет политичких наука Универзитета у Београду такође нуди студијски програм мастер академских студија *Мир, безбедност и развој*²³ који се реализује на енглеском језику. Изучавајући овај Програм, студенти се упознају са основним теоријским приступима и дебатама у ове три области, оспособљавају за даља истраживања ове проблематике, као и за стручни рад у научноистраживачким и др. институцијама и организацијама које се баве питањима мира, безбедности и развоја. Неки од циљева Програма су: развој критичког мишљења студената у правцу освајања теоријских претпоставки за мир, безбедност и развој; стварање мреже истраживача и професионалаца посвећених даљој изградњи мира, безбедности и развоја у Србији, на Западном Балкану, али и у другим постконфликтним деловима света; оснаживање студената за међународно тржиште

²¹ Пројекат је реализован под називом “South East European Master Programme in Peace Studies”.

²² Centar za studije mira, <http://www.csm-fpn.org/>

²³ енгл. Peace, Security and Development.

рада у научном, истраживачком, непрофитном, државном или пословном сектору и др. Програм садржи следеће курсеве: Критички приступи изградњи мира; Регионални мир и безбедност кроз кинематографију; Демократизација; Неједнакост, миграције и развој; Теорије и политике правде итд.

Предмет посвећен миру постоји и на основним академским студијама Факултета политичких наука Универзитета у Београду, у оквиру студијског програма Међународне студије (акредитован 2022. године). Предмет носи назив *Студије мира*, обавезног је карактера и слуша се у шестом семестру. Посвећен је изучавању узрока рата и претпоставки мира где студенти, кроз упознавање са одабраним садржајима, стичу свест о вредности мира и комплексним претпоставкама његовог постизања. Неки од тих садржаја односе се на: теорије сукоба; директно, структурно и културно насиље; врсте сукоба и трошкове наоружања; мировне актере (појединци, покрети и организације); Уједињене нације и изградњу мира; однос мира, сукоба и развоја и др. Како је истакнуто у оквиру исхода предмета, знања која се стичу кроз овај предмет омогућавају разумевање „да рат није неминовност и да постоји мноштво инструмената и поља ангажовања у прилог миру“²⁴.

На Факултету безбедности Универзитета у Београду постоји предмет *Мировне мисије и решавање конфликта*, као изборни/стручно-апликативни предмет који се изучава на четвртој години (осми семестар) основних академских студија, у оквиру студијског програма Студије наука безбедности. Кроз изучавање овог предмета студенти ће стећи сазнања о сукобима и инструментима за њихово решавање, мировном процесу и мисијама, развити способност за мапирање сукоба, поређење мировних процеса и предлагање инструмента за њихово решавање, као и критичко мишљење о улози УН и регионалних организација у очувању и одржању мира. Садржај предмета подељен је на: (1) теоријску наставу која обухвата упознавање са карактеристикама сукоба, фазама мапирања сукоба, мировним процесом, стратегијама и инструментима за решавање сукоба, мировним мисијама и др. и (2) практичну наставу која подразумева практичну примену стечених знања на конкретним примерима: кроз претрагу база података о оружаним сукобима и мировним мисијама; анализу и поређење мировних споразума; анализу мандата мировних операција на изабраним студијама случаја; дебате о одређеним питањима; писање семинарских радова/есеја.²⁵

Филозофски факултет Универзитета у Београду на основним академским студијама Психологије нуди предмет *Мировна психологија*. Предмет је изборног карактера, а изучава се од 2021. године кроз садржаје који обухватају: социјалне конфликте; психолошке димензије конфликта; начине решавања конфликта; помирење; превенцију конфликта; и претпоставке и процесе изградње одрживог мира. Циљ изучавања овог предмета усмерен је на оснаживање студената у разумевању сложености социјалних конфликта и

²⁴ Међународне студије – акредитација 2022, <https://www.fpn.bg.ac.rs/medjunarodne-studije-2022>

²⁵ Студије наука безбедности – програм, <https://fb.bg.ac.rs/studije/oas/osnovne-akademske-studije/>

њиховом препознавању, интерпретацији и анализи у различитим областима и контекстима.²⁶ Поред тога, на докторским академским студијама Психологије и Педагогије постоји изборни предмет *Психологија помирења и грађења мира*. Садржаји овог предмета подељени су на (1) теоријску наставу која обухвата знања о помирењу и његовим актерима, методе долажења до помирења, перспективе за позитивна решења и (2) практичну наставу за коју су предвиђене дискусије, научно писање и трагање за потенцијалном применом знања. Главни циљ предмета је „да упозна студенте са главним психолошким проблемима у процесу послеконфликтног грађења мира и учини их компетентним да у професионалном раду адекватно анализирају проблеме, препознају тешкоће али и подстицајне факторе, да налазе како изазове тако и да предлажу решења заснована на критичком научном приступу и објективности“.²⁷

На Филозофском факултету Универзитета у Приштини, на докторским академским студијама Социологије постоји изборни предмет *Конфликтологија и култура мира*. Предмет обухвата следеће теме и садржаје: теорије о конфликтима и култури мира; социолошке карактеристике конфликта у савременом друштву (међулични и групни, политички, међукултурни и међуцивилизацијски, међуетнички и др. конфликти); технологија разрешавања конфликта; култура мира и мировни покрети у савременом свету и др. Путем наведених садржаја остварује се исход предмета, дефинисан као „оспособљеност за социолошко разумевање друштвене функције конфликта и хуманистичких вредности културе мира; изградња социолошке и методолошке културе код студената за експертизу конфликта и социолошку интервенцију на платформи стратегије компромиса и културе мира у служби развоја друштва и еманципације човека“.²⁸

Образовање за мир на приватним факултетима

Правни факултет за привреду и правосуђе Универзитета Привредна Академија у Новом Саду на студијском програму основних академских студија Право, безбедност и криминалистика нуди предмет *Креирање културе мира*. Предмет је изборног карактера и изучава се у осмом семестру. Садржаји предмета подељени су на (1) теоријску наставу која укључује теме као што су концепт културе мира, теорије о конфликтима и рату, појам и узрочни аспекти рата, мирно решавање спорова у међународним односима, мировни покрети и мировне мисије, креирање културе мира путем образовања итд. и (2) практичну наставу која је утемељена на дискусијама и анализама студија случаја. Очекивано је да, кроз упознавање са наведеним садржајима, студент стекне разумевање повезаности културе, насиља и мира кроз историјску перспективу и на-

²⁶ Курс: Мировна психологија (осн.) 2021, https://www.f.bg.ac.rs/psihologija/program_studija.php?IDK=5999

²⁷ Психологија помирења и грађења мира, https://www.f.bg.ac.rs/pedagogija/program_studija.php?god=5&nivo=5

²⁸ Социологија, докторске академске студије, <https://fifa.pr.ac.rs/project/sociologija-ds/>

чина на који сукоби и постконфликтни односи обликују стварност (друштвену, политичку и културну), те да буде оспособљен за критичку анализу питања и теорије о изградњи културе мира. Циљ предмета је „стицање образовања које негује културу мира и усвајање вредности, ставова и понашања који одражавају и инспиришу друштвену интеракцију и дељење на принципима слободе, правде и демократије, свих људских права, толеранције и солидарности, који одбацују насиље и настоје да спрече сукобе решавајући њихове основне узроке дијалогом и преговорима који гарантују потпуно остваривање свих права и средстава за пуно учешће у процесу развоја свог друштва“.²⁹

На Факултету за међународну политику и безбедност Универзитета „Унион – Никола Тесла“ на студијском програму докторских академских студија Међународна политика и безбедност постоји изборни предмет *Култура мира и теорије сукоба*.³⁰

Закључак

У најширем смислу посматрано, образовање за мир односи се на концепт вредносне едукације која развија културу безбедности и ненасиља, промовише афирмацију и заштиту људских права, равноправност на свим друштвеним нивоима, друштвено праведне односе те одржив приступ развоју заједница и друштава с активним и одговорним грађанима у стварању безбедне и здраве животне средине. Релевантна литература оцењује образовање за мир као изузетно важно за припрему грађана за опхођење с актуалним друштвеним потребама и изазовима, а посебно у сврху смањења насиља у друштву, обезбеђења безбедних услова живота и рада те партиципације у одрживом развоју. Вредности образовања за мир подударне су у различитим културама, а на нивоу подручја која обрађује и приступа које бира оно је контекстуално одређено (покрива садржаје и подручја релевантна за одређено географско или политичко подручје).

Анализа међународних и националних докумената указује на бројне препоруке које би ваљало уважити на свим нивоима образовног система. У сврху превенције гетоизације образовања за мир, потребно је заговарати његову интеграцију у формални образовни систем и то кроз кроскуруикларно, курикуларно и екстракуруикларно укључивање садржаја и метода, а школе треба максимално отворити сарадњи с цивилним друштвом. Важно је нормативни оквир преточити у праксу и образовање за мир и ненасиље успоставити као равноправно наставно подручје, како унутар образовања за људска права и демократско грађанство, тако и унутар свеобухватног наставног плана и програма.

²⁹ Студијски програм право, безбедност и криминалистика (ОАС), <https://www.pravni-fakultet.edu.rs/studije-2021/osnovne-akademске-studije/studijski-program-pravo-bezbednost-i-kriminalistika.html>

³⁰ Међународна политика и безбедност, <https://www.unionnikolatesla.edu.rs/sr/o-univerzitetu/fakulteti/fakultet-za-medjunarodnu-politiku-i-bezbednost/doktorske-akademске-studije/medjunarodna-politika-i-bezbednost> (детаљније информације о предмету нису доступне на сајту факултета).

Захвалница

Овај рад је подржан од стране Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије, евиденциони број уговора: 451-03-66/2024-03/ 200148.

Литература

- About the Global Campaign. Retrieved (16.4.2024.) from <https://www.peace-ed-campaign.org>
- Agbedahin, A. V. (2019). Sustainable Development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, Efficacy, Eminence, and Future. *Sustainable Development*, 27, 669–680.
- Bartlett, L. (2008). *Paolo Freire and Peace Education*, *Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University*. Retrieved (15.3.2024) from https://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Bartlett_ch5_22feb08.pdf
- Burns, R. & Aspelagh, R. (1996). *Three decades of peace education around the world. An anthology*. New York: Garland
- Bužinkić, E. (2010). Institucionalni okvir. U I. Zenzerović Šloser (ur.), *Učiti za mir: analitička i normativna podloga za uvođenje vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav* (str. 21–50). Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Centar za studije mira. Preuzeto (29.3.2024) sa <http://www.csm-fpn.org/>
- Ciljevi održivog razvoja u Srbiji. Preuzeto (15.3.2024) sa <https://serbia.un.org/sr/sdgs>
- Education for Global Peace (EGP). Preuzeto (16.4.2024) sa <https://educationforglobalpeace.org/>
- EUPeace - European University for Peace, Justice, and Inclusive Societies. Retrieved (17.4.2024) from <https://www.eupeace.eu/en/what-we-do>
- European Commission (2022). *Youth Action Plan (YAP) in EU external action 2022–2027: Promoting meaningful youth participation and empowerment in EU external action for sustainable development, equality and peace*. Retrieved (15.4.2024) from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022JC0053>
- Galtung, J. (2008). *Form and Content of Peace Education*, *Encyclopedia of Peace Education. Teachers College, Columbia University*. Retrieved (15.3.2024) from https://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Galtung_ch6_22feb08.pdf
- Global Campaign for Peace Education (2015). *Where to Study Peace Education: A Global Directory*. Retrieved (16.4.2024) from <https://www.peace-ed-campaign.org/view/peace-education-directory-study-peace-ed/>
- Haavaelsrud, M. (2008). Conceptual Perspectives in Peace Education. In M. Bajaj (ed.), *The Encyclopedia of Peace Education* (pp. 49–58). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Haddad, W. D. (1995). *Education Policy-Planning Process: An Applied Framework, Fundamentals of Educational Planning*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

- Harris, I. (2008). *History of Peace Education, Encyclopedia of Peace Education*. Teachers College, Columbia University. Retrieved (15.3.2024) from https://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Harris_ch2_22feb08.pdf
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). Retrieved (16.4.2024) from <https://inee.org/>
- International Institute on Peace Education (IIPE). Retrieved (16.4.2024) from <https://www.i-i-p-e.org/>
- Kalezić Vignjević, A., Lajović, B. & Lazarević, B. (2013). Obrazovanje za mir u obrazovno – vaspitnom sistemu kroz prizmu zakonskih i strateških dokumenata. U T. Popović i D. Šarengaća (ur.), *Obrazovanje za mir: iskustva iz prakse* (str. 13–15). Beograd: Nansen Dijalog Centar.
- Lee, T. (1993). Seeking a Safety Culture, *ATOM Journal*, 429, 20–23.
- Longstreet, W. S. & Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lucas, D. A. (1990). Wise Men Learn by Others Harm, Fools by Their Own; Organisational Barriers to Learning the Lessons from Major Accidents. In: M. H. Walter & R. F. Cox (eds.), *Proceedings of the Safety and Reliability Society Symposium*. London: Elsevier Applied Science Publishers.
- Popović, T. i Šarengaća, D. (2013). Obrazovanje za mir – istorijat i koncept. U T. Popović i D. Šarengaća (ur.), *Obrazovanje za mir: iskustva iz prakse* (str. 9–12). Beograd: Nansen Dijalog Centar.
- Studijski program pravo, bezbednost i kriminalistika (OAS). Preuzeto (17.4.2024) sa <https://www.pravni-fakultet.edu.rs/studije-2021/osnovne-akademske-studije/studijski-program-pravo-bezbednost-i-kriminalistika.html>
- UN (1999). *A Declaration on a Culture of Peace*. Retrieved (15.3.2024) from <http://www.un-documents.net/a53r243.htm>
- UN (2007). *Hyogo Framework for Action 2005–2015: Building the Resilience of Nations and Communities to Disasters*. Retrieved (1.4.2024) from <https://www.undrr.org/publication/hyogo-framework-action-2005-2015-building-resilience-nations-and-communities-disasters>
- UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved (18.3.2024) from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- UN (2018). *Youth 2030: The UN Youth Strategy*. Retrieved (12.4.2024) from <https://www.unyouth2030.com/>
- UN Security Council (2020). *Resolution 2535*. Retrieved (12.4.2024) from https://digitallibrary.un.org/record/3872061?ln=zh_CN&v=pdf
- UNESCO (2015). *Education for Peace: Planning for Curriculum Reform; Guidelines for Integrating an Education for Peace Curriculum into Education Sector Plans and Policies*. Retrieved (1.4.2024) from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233601>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

- University for Peace. Retrieved (17.4.2024) from <https://www.upeace.org/>
- Vukelić, N. (2020). Odrednice spremnosti (budućih) nastavnika na obrazovanje za održivi razvoj. *Napredak*, 161(1–2), 141–161.
- Закон о основама система образовања и васпитања*. Службени гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закони, 10/2019, 6/2020, 129/2021 и 92/2023.
- Курс: Мировна психологија (осн.) 2021. Преузето (2.4.2024) са https://www.f.bg.ac.rs/psihologija/program_studija.php?IDK=5999
- Међународна политика и безбедност. Преузето (4.4.2024) са <https://www.unionnikolatesla.edu.rs/sr/o-univerzitetu/fakulteti/fakultet-za-medjunarodnu-politiku-i-bezbednost/doktorske-akademske-studije/medjunarodna-politika-i-bezbednost>
- Међународне студије – акредитација 2022. Преузето (1.4.2024) са <https://www.fpn.bg.ac.rs/medjunarodne-studije-2022>
- Правилник о стандардима квалитета рада установе*. Службени гласник РС, бр. 14/2018 и 1/2024.
- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*. Службени гласник РС, бр. 05/2011.
- Психологија помирења и грађења мира. Преузето (2.4.2024) са https://www.f.bg.ac.rs/pedagogija/program_studija.php?god=5&nivo=5
- Социологија, докторске академске студије. Преузето (2.4.2024) са <https://fifa.pr.ac.rs/projekt/sociologija-ds/>
- Стратегија за младе у Републици Србији за период од 2023. до 2030. године*, Службени гласник РС, бр. 9/2023.
- Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*, Службени гласник РС, бр. 63/2021.
- Студије наука безбедности – програм. Преузето (1.4.2024) са <https://fb.bg.ac.rs/studije/oas/osnovne-akademske-studije/>

CULTURE OF PEACE AND SAFETY IN MODERN EDUCATIONAL DISCOURSE

Tamara Miladinović, Vesna Nikolić

University of Niš, Faculty of Occupational Safety in Niš

Abstract: In the modern society, the promotion of peace and safety culture has become a challenge and a mission of modern education. There are more and more authors who recognize the role and importance of educational systems in ensuring peace and developing a sustainable society. During the last few decades, numerous programs related to education for peace have been implemented and activities have been initiated with the aim of integrating such programs into national education systems. It is a reconceptualization of education which seeks to empower citizens with

the knowledge, skills, values and attitudes needed to build fairer and more inclusive societies, more resistant to various disasters, challenges and threats of the modern age. The aim of the paper is to lay the foundations for understanding the concept of education for peace and safety culture and to open space for further critical discussion in the direction of the complete integration of this problem into the education system. Accordingly, the paper conceptually defines safety culture and education for peace, gives a brief historical overview of the development of the idea of education for peace, presents and analyzes the legal-normative and strategic-development framework of education for peace with the analysis and elaboration of examples of good practice in this area. In addition, the socio-normative foundations of education for peace in the Republic of Serbia and education for peace at the Universities of the Republic of Serbia are presented. The analysis of international and national documents indicates numerous recommendations that should be respected at all levels of the educational system. The most significant conclusion and recommendation of the paper refers to the need to translate the normative framework into practice and establish education for peace and nonviolence as an equal teaching area, both within education for human rights and democratic citizenship, and within the comprehensive curriculum.

Keywords: education for peace, safety culture, sustainable development

Primljeno: 22.4.2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 11.6.2024.

ISKUSTVENO UČENJE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI IZ PERSPEKTIVE STUDENATA¹

Zorica Stanisavljević Petrović², Marija Marković

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju

Apstrakt: U radu su predstavljeni rezultati ispitivanja iskustava studenata o realizaciji KPP (Kreativne pedagoške prakse) u srednjim školama. Centralni cilj istraživanja je utvrđivanje percepcija studenata o iskustvu učenja kroz praktične aktivnosti koje su prvi put samostalno kreirali i realizovali u školskom kontekstu. U radu je primenjena deskriptivna istraživačka metoda i tehnika intervjuisanja. Uzorak istraživanja čini 36 studenata treće godine studija sa Departmana za pedagogiju. Podaci su prikupljeni putem pisanih strukturiranih intervjua i analizirani kvalitativnim putem. Rezultati istraživanja ukazuju da studenti imaju pozitivna iskustva kako u domenu kreiranja scenarija za radionice, tako i u domenu njihove realizacije. Veći broj ispitanika ukazuje na pozitivne emocije koje su pratile realizaciju radionica i navodi benefite za lični i profesionalni razvoj. Osim toga, ispitanici ukazuju na neke probleme i poteškoće sa kojima su se susretali u organizaciji, koje se pre svega odnose na vremensku ograničenost, saradnju sa školom i manju zainteresovanost učenika iz nekih srednjih stručnih škola. U cilju prevazilaženja postojećih problema, ispitanici su navodili i konkretne predloge vezane za unapređivanje ovih aktivnosti u radu sa generacijama koje dolaze. U zaključku se navodi da iskustva studenata sa kreativnih radionica idu u prilog stavu da bi iskustveno učenje trebalo u većoj meri da bude zastupljeno tokom studiranja, što je značajna implikacija za buduća kreiranja studijskih programa za pedagogiju.

Ključne reči: iskustveno učenje, visoko obrazovanje, KPP, radionice, škole

Uvod

Promene u ulogama univerzitetskog obrazovanja definisane su međunarodnim dokumentima, poput Obrazovne strategije 2030. donete od strane OECD-a (OECD, 2019), u kojoj se skreće pažnja na neke vodeće principe o budućnosti sistema visokog obrazovanja. U pomenutoj strategiji ukazuje se na potrebu za transformisanjem univerzitetskog obrazovanja razvojem partnerstva između obrazovanja i zajednice.

¹ Pripremljeno u okviru projekta Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu, koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (br. 336/1-6-01). Istraživanje je podržalo i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-66/2024-03).

² zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

Smatra se da partnerstvo visokog obrazovanja i društvene zajednice treba da započne od visokoškolskih ustanova, koje imaju zadatak da transformišu obrazovni proces kako bi se prilagodile složenim društvenim izazovima i novonastalim obrazovnim potrebama (Curaj et al., 2020). Proces transformacije i prilagođavanja univerzitetskog obrazovanja, između ostalog uključuje i razvoj novih praksi učenja i podučavanja koje bi smanjile postojeći jaz između teorijskih znanja stečenih na fakultetu i potreba realne prakse (Čarkušan, 2020). U skladu sa tim naglašava se potreba za većim udelom iskustvenog učenja u akademskim institucijama, čime bi se studentima omogućilo da steknu relevantna praktična iskustva koja su ključna za uspeh u profesionalnom okruženju.

Osnovna polazišta teorije iskustvenog učenja

Teorija iskustvenog učenja (Experiential Learning Theory ELT) predstavlja holistički model koji je nastao u nameri da se protumači način na koji ljudi uče, rastu i razvijaju se. Sam naziv „iskustveno učenje“ naglašava centralnu ulogu iskustva u procesu učenja, za razliku od drugih, pre svega kognitivnih teorija u kojima se akcenat stavlja na kogniciju i pristupe u kojima se negira bilo kakva uloga subjektivnog iskustva u procesu učenja. Svoje utemeljenje ova teorija nalazi u shvatanjima Djuievog filozofskog pragmatizma, Levinove socijalne psihologije, Pijažeeve kognitivno-razvojne epistemologije, kao i srodnih teorijskih pristupa (Anđelković & Stanisavljević Petrović, 2013). U skladu sa tim saznanjima, teorija iskustvenog učenja čini jedinstvenu perspektivu učenja i razvoja u različitim oblastima i kontekstima (Jose et al., 2017). Polazeći sa tog stanovišta Kolb (Kolb, 2008: 38), uspostavlja model stilova učenja koji se bazira na shvatanju da je učenje „proces u kome se znanje stvara kroz transformaciju iskustva“. U skladu sa tim, učenje uključuje usvajanje apstraktnih koncepata koji se mogu fleksibilno primeniti u nizu različitih situacija. Saglasno tome, podsticaj za razvoj novih koncepata daju nova iskustva. Prema Kolbovom modelu, mogu se razlikovati četiri odvojena stila učenja u skladu sa četvorostepenim ciklusom učenja. Ciklus iskustvenog učenja obuhvata: (1) konkretno iskustvo, koje može biti potpuno novo iskustvo ili situacija, ili reinterperetacija već izgrađenog iskustva u svetlu novih koncepata; (2) reflektivno posmatranje novog iskustva, gde se u svetlu već postojećih znanja promišlja o novom iskustvu; (3) apstraktnu konceptualizaciju, koja označava refleksiju koja dovodi do nove ideje ili modifikaciju već postojećeg apstraktnog koncepata, odnosno znanja koja je osoba stekla iz novog iskustva; (4) aktivno eksperimentisanje koje predstavlja fazu u kojoj se novostvoreni ili modifikovani koncepti i testiraju, što opet rezultira novim iskustvima (Kolb, 2014).

Prema navodima Maksimović i Nikolić-Maksić (2008), iskustveno učenje se razlikuje od učenja iz svakodnevnog iskustva. Naime, svakodnevno iskustvo nije isto što i iskustvo iz kreiranih obrazovnih situacija koje su najčešće u obrazovnim institucijama, a koje podrazumevaju da se sa namerom, dakle, intencionalno kreiraju situacije iskustva za one koji uče. To podrazumeva da iskustveno učenje u kontekstu obrazovne situacije prati planiranje i kreiranje određenih situacija koje će doprineti

procesu učenja, odnosno omogućiti studentima da aktivno istražuju i testiraju nove ideje, da dolaze do rešenja i saznanja koja mogu integrisati u sistem već postojećih znanja. Posmatrano u kontekstu Kolbovog ciklusa iskustvenog učenja, važno je da osoba koja uči prepoznaje i aktivno koristi celokupno životno iskustvo, kao iskustvo učenja, da može da ostvari refleksiju na prethodna iskustva, da može da ih transformiše koristeći raspoložive kognitivne, afektivne i bihejvioralne elemente.

Kao najuticajniji model u domenu teorije iskustvenog učenja, Kolbov ciklus iskustvenog učenja je inspiracija za mnoge autore koji kroz istraživanja preispituju ciklus učenja u nameri da razviju kritički pristup (Bergsteiner et al., 2010; Miettinen, 2000). Moris (Morris, 2020), na osnovu sistematskog pregleda literature u nameri da preispita prirodu konkretnog iskustva, predlaže reviziju Kolbovog modela navodeći da se iskustveno učenje sastoji od kontekstualno bogatog konkretnog iskustva, kritičkog refleksivnog posmatranja, kontekstualno specifične apstraktne konceptualizacije i pragmatičnog aktivnog eksperimentisanja.

U uskoj vezi sa iskustvenim učenjem su i savremene teorije učenja, a pre svega konstruktivizam, u kome se polazi od stava da ljudi konstruišu znanje i značenje iz svojih iskustava. Shodno tome, naglašava se značaj okruženja za učenje, koje ne sme biti svedeno na učionicu. Osim toga, jedan od principa konstruktivizma ukazuje da ljudi najbolje razumeju i pamte, kada su informacije i veštine smeštene u prirodnu prostornu memoriju, što ukazuje da je iskustveno učenje visoko efikasno (Bada & Olusegun, 2015). Teorija iskustvenog učenja doživljava svoju aktuelizaciju sa pojavom novih tehnologija, koje čine kontekst učenja savremenih učenika i studenata. Naime, sveprisutne nove tehnologije doprinose bogaćenju iskustava studenata i pružaju mogućnost da kontekst učenja bude raznovrsniji i usklađeniji sa potrebama mladih ljudi. Saglasno tome, autori s pravom naglašavaju potrebe za promenama u obrazovanju zasnovane na iskustvima mladih sa novim tehnologijama, koje kreiraju nove modele iskustvenog učenja (Watson & Ogle, 2013; Watson & Plymale, 2011).

Iskustveno učenje u visokom obrazovanju

Teorija iskustvenog učenja u sistemu obrazovanja nalazi svoju primenu na nivou visokog obrazovanja. Ranije studije ukazuju na značaj, mogućnosti i dobre prakse u primeni iskustvenog učenja u radu sa studentima, posebno u domenu povezivanja institucija visokog obrazovanja sa društvenom zajednicom (Cantor, 1995). U studiji Stilovi učenja i okruženje za učenje: Unapređenje iskustvenog učenja u visokom obrazovanju (Kolb & Kolb, 2005) opisuju se dva nivoa razvoja teorije iskustvenog učenja: prvi, koji se odnosi na usavršavanje u proceni stilova iskustvenog učenja korišćenjem Inventara stilova učenja i drugi, koji uvodi koncept okruženja za učenje, odnosno konteksta u kome se proces učenja odvija. Sa aspekta implementacije teorije iskustvenog učenja u praksu visokog obrazovanja, posebno je značajan drugi nivo, odnosno okruženje za učenje, koje čini važan okvir za razumevanje odnosa između stilova učenja studenata i okruženja, odnosno fizičkog i socijalnog konteksta u kome se proces učenja odvija. Naime, autori (Kolb & Kolb, 2005) navode da se iskustveno učenje može primeniti u celom obrazovnom okruženju kroz programe institucional-

nog razvoja koji uključuju longitudinalno ocenjivanje ishoda, razvoj kurikuluma, razvoj studenata i razvoj fakulteta. Kako bi se u visokom obrazovanju iskustveno učenje implementiralo na adekvatan način, neophodno je poštovanje sledećih principa: (1) poštovanje studenata i njihovog iskustva; (2) kreiranje i održavanje prijateljskog okruženja za učenje; (3) polaganje na početku učenja od iskustva učenika o nastavnim sadržajima; (4) kreiranje okruženja za učenje kroz konverzaciju; (5) kreiranje okruženja za razvoj stručnosti; (6) kreiranje okruženja za akciju i refleksiju; (7) kreiranje okruženja za razvoj osećanja i promišljanje; (8) kreiranje uslova za učenje izazvano unutrašnjom motivacijom, (9) kreiranje uslova u kojima studenti preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje (Kolb & Kolb, 2005: 207–209).

Iskustveno učenje studenata danas sve više postaje praksa u sistemima visokog obrazovanja u najrazvijenijim zemljama i može se realizovati na različite načine: kroz nastavne predmete, praksu studenata, različite oblike stažiranja, volontiranja, integrisano učenje, kroz rad, servisno učenje i slično (Harvey et al., 2016). Autori ukazuju da visoka raznovrsnost načina primene iskustvenog učenja u praksi visokog obrazovanja potencira i aktuelizuje pitanje refleksivne prakse (Harvey et al., 2016), koja čini neizostavnu komponentu učenja kroz iskustvo.

U istraživačkoj studiji koja je sprovedena na Univerzitetu primenjenih nauka u Finskoj ispitivano je kako studenti doživljavaju svoje učenje u multidisciplinarnom inovacionom projektu (Hero & Lindfors, 2019). Podaci istraživanja prikupljeni su u obliku nedeljnih dnevnika koja su pisala 74 studenta tokom angažovanja na projektu. Nalazi studije pokazuju da su studenti razvili kompetencije koje su vezane za usvajanje znanja, različite lične karakteristike, socijalne i liderske veštine, kreativnost, kao i veštine vezane za implementaciju inovacija. Slično tome i drugi autori (DeGiacomo, 2002) navode razne benefite iskustvenog učenja koji se odnose na mogućnost alternativnog učenja, realno razumevanje profesije, i lični razvoj studenata koji obuhvata kooperativno iskustvo, poboljšane usmene i pismene veštine, samopouzdanje, zrelost, nezavisnost, sposobnost prihvatanja odgovornosti i delotvornog rada sa drugima. U celini posmatrano, veći broj istraživačkih studija potvrđuje da su rezultati ohrabrujući i da ukazuju na potrebu za pedagoškim načinom povezivanja visokog obrazovanja sa društvenom praksom (Girvan et al., 2016; Kraft & Kielsmeier, 1995; Radović et al., 2021, 2023). Slično tome, u istraživanju Dukatelet i saradnika (Duchatelet et al., 2023) potvrđeno je da je iskustveno učenje višestruko korisno za studente, te da značajno utiče na razvoj generičkih ishoda učenja, kao što su kritičko mišljenje, komunikacija i samoregulacija. Naime, u pomenutom istraživanju kvalitativnim putem analizirani su rezultati 22 istraživačke studije koje su se bavile različitim aspektima iskustvenog učenja u visokom obrazovanju. Rezultati analize ukazuju da su se pored jačanja samopouzdanja i komunikacionih kompetencija studenata izdvojili i elementi koji se odnose na sposobnost za timski rad i rešavanje problema.

Premda je iskustveno učenje na fakultetima popularno među studentima, a i poslodavci smatraju da je važno da kandidati za zaposlenje imaju praktična znanja, ipak, neka istraživanja ukazuju na izvesna ograničenja primene iskustvenog učenja u institucijama visokog obrazovanja (Wurdinger & Allison, 2017). Naime, u obimnijem istraživanju koje je realizovano u SAD u cilju ispitivanja stavova o iskustvenom

učenju kod studenata dodiplomskih studija, došlo se do rezultata koji ukazuju da postoje dominantne prepreke za primenu teorije iskustvenog učenja. Među njima se izdvajaju organizacija nastave, veliki broj studenata, nedovoljno vremena, nemoćnost da se obuhvati kurikulum u celosti, kao i negodovanje i otpori na fakultetu.

Bez obzira na postojeće kritike i probleme koji su povezani sa implementacijom teorije iskustvenog učenja u sistem visokog obrazovanja, nema sumnje da izazovi savremenog društva nameću potrebu za promenama i reformisanjem univerziteta u pravcu sticanja praktičnih, funkcionalnih znanja. Smatra se da teorija iskustvenog učenja može imati značajnu ulogu u transformaciji visokog obrazovanja koje je suočeno sa brojnim izazovima koje nosi savremeno društvo. U tom kontekstu autori (Kolb & Kolb, 2017) podsećaju na ključne elemente za korišćenje teorije iskustvenog učenja na univerzitetima: ciklus učenja iz iskustva, stil učenja i okruženje za učenje, čija implementacija vodi ka smeru poboljšanja efektivnosti nastave i većeg angažovanja studenata.

U cilju povećanja udela iskustvenog učenja na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu, u okviru predmeta iz oblasti školske pedagogije studentima je data mogućnost da se uključe u realizaciju kreativnih radionica u školama. Namera je bila da se studentima pruži prilika za upoznavanje školske prakse, povezivanje teorijskih znanja sa školskom praksom, kao i da se studentima omogući da kroz iskustvo razviju profesionalne kompetencije neophodne za rad pedagoga u školi. Osim toga, indirektan cilj ovih aktivnosti je promocija fakulteta, informisanje o studijama pedagogije, kao i upoznavanje učenika srednjih škola sa radom pedagoga. Proces implementacije je obuhvatio tri etape: U prvoj etapi, koja se odnosila na informisanje studenata, studentima je predstavljen predlog za dodatnu aktivnost, radionicu koju bi trebalo da realizuju u srednjim školama. Krovni naziv za sve radionice studenata je bio KPP (Kreativne pedagoške prakse). Studenti su mogli da se dobrovoljno opredele za učešće u aktivnosti, s tim što im je ukazano da će se takva aktivnost, s obzirom da je dodatna aktivnost, posebno vrednovati. Prva generacija studenata koja je obuhvaćena ovom praksom je generacija koja je akademske 2022/23. godine slušala predmete iz oblasti školske pedagogije. U ovoj generaciji od ukupno 42 studenta, koliko ih je bilo na III godini studija pedagogije, za učešće u istraživanju prijavilo se 18 studenata. Imajući u vidu da je reč o novini koja do sada nije bila zastupljena u radu, procenjeno je da bi studenti mogli da rade u parovima, kako bi mogli da se međusobno dogovaraju, rešavaju probleme i podele odgovornost. U cilju pripreme studenata za realizaciju radionice u školama održana su dva sastanka na kojima su date potrebne instrukcije o strukturi radionica, načinu kontaktiranja sa školama i načinu pisanja izveštaja o održanoj aktivnosti. Nakon toga studenti su imali mogućnost da sami izaberu školu u kojoj će realizovati aktivnost sa preporukom da to budu srednje škole, kako bi se u isto vreme uz radionicu mogla održati i kratka prezentacija vezana za promociju pedagogije kao nauke, mogućnosti upisa i druge informacije vezane za proces studiranja. Svim prijavljenim studentima je ukazano na značaj promotivnih aktivnosti, kao i na administrativne zahteve koji se odnose na dobijanje uputa za realizaciju aktivnosti od strane fakulteta.

U drugoj etapi, koja je obuhvatila pripremanje za kreiranje i realizaciju radionica, studenti su radili u parovima, sa ciljem da zajednički osmisle temu i scenario kreativne radionice. Svoje predloge prethodno su poslali predmetnim nastavnicima na pregled, a osim toga uspostavljeni su kontakti sa školama u kojima planiraju realizacije. Svi materijali pregledani su od strane nastavnika i asistenta, uz napomene i korekcije za izmene tamo gde je to bilo neophodno. Tokom ove etape uspostavljeni su kontakti sa izabranim školama i ugovoreno je vreme realizacije. S obzirom da je reč o većem broju škola, napravljen je raspored u skladu sa potrebama studenata i mogućnostima škola.

Treća etapa sastojala se od realizacije i evaluacije svih aktivnosti u vezi sa KPP. Realizacija radionica u školama uglavnom se odvijala prema napravljenom planu. U jesenjem semestru akademske 2022/23. godine, aktivnosti su realizovane u 9 srednjih škola, koje su se uglavnom nalazile na teritoriji grada Niša. Na isti način ove aktivnosti su realizovane u prolećnom semestru kada je KPP radionicama obuhvaćeno 9 srednjih škola u različitim gradovima Srbije. Evaluacija svih aktivnosti koje se odnose na KPP urađena je na kraju školske godine. Tokom naredne akademske godine 2023/2024. aktivnosti kreativnih pedagoških praksi realizovane su na isti način kao i prethodne godine. Nakon toga je sprovedeno istraživanje u cilju ispitivanja mišljenja studenata o iskustvu učenja kroz KPP.

Metodološki pristup

Osnovni cilj istraživanja je ispitivanje mišljenja studenata pedagogije o iskustvu učenja koje su stekli tokom realizacije kreativnih radionica u školama. U skladu sa definisanim ciljem istraživanja određeni su sledeći istraživački zadaci:

1. Ispitati kako su studenti doživeli iskustvo učenja u KPP;
2. Ispitati mišljenje studenata o pozitivnim i negativnim aspektima iskustva učenja u KPP;
3. Ispitati probleme nastale tokom iskustva učenja u KPP;
4. Ispitati predloge za poboljšanja sličnih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom pristupu učenju.

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, tehnika pisanog intervjuisanja (Schiek, 2022). Shodno tome, kao osnovni instrument istraživanja korišćen je namenski konstruisan strukturirani pisani intervju. Intervjuom je obuhvaćeno 12 pitanja, koja se odnose na: (1) Lični doživljaj iskustva KPP; (2) Mišljenje studenata o pozitivnim i negativnim aspektima KPP iskustva; (3) Probleme i poteškoće nastale tokom iskustva KPP; (4) Predloge za poboljšanja u organizaciji budućih sličnih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom pristupu učenju. Prikupljeni podaci obrađeni su kvalitativnim putem. Uzorak istraživanja je nameran i čini ga 36 studenata treće godine studija koji su bili uključeni u realizaciju KPP aktivnosti. Istraživanje je realizovano u periodu od maja meseca akademske 2022/23. godine, do januara meseca 2024. godine. Ispitanicima je elektronskim putem poslat pisani strukturirani intervju, sa predviđenim vremenom za popunjavanje od 45 minuta.

Rezultati istraživanja

Saglasno zadacima istraživanja, svi odgovori ispitanika razvrstani su u četiri celine: (1) Lični doživljaj iskustva KPP; (2) Mišljenje studenata o pozitivnim i negativnim aspektima KPP iskustva; (3) Problemi i poteškoće nastale tokom iskustva KPP; (4) Predlozi za poboljšanja u organizaciji budućih sličnih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom pristupu učenju.

1) Subjektivni doživljaj studenta u odnosu na iskustvo učenja KPP

U odgovorima studenata koji se odnose na to kako su lično doživeli realizaciju kreativnih pedagoških radionica u školama dominiraju uglavnom pozitivna mišljenja koja potenciraju da je reč o novom iskustvu kakvo do sada nisu imali tokom studija. Većina ispitanika je navodila uzbuđenje, tremu ili strah koje nosi susret sa novim aktivnostima, tako da su odgovori u većem broju slučajeva emocionalno obojeni. Veći broj odgovora ispitanika ukazuje na postojanje radoznalosti i uzbuđenja u susretu sa novim zadacima. „Kada sam na samom početku, pri upoznavanju sa predmetom Školska pedagogija saznala da postoji mogućnost za izvođenje KPP radionice jako sam se obradovala. Svakako se do sada nismo susretali sa takvim aktivnostima, te sam bila znatiželjna da isprobam nešto novo. Radovalo me je to da ćemo imati priliku prvi put da se susretnemo sa učenicima, da upoznamo tu drugu stranu i svoje veštine primenimo u praksi“ (M. P.). U odgovorima studenata dominiraju uglavnom pozitivna osećanja i opisi da su kreativne radionice bile korisno iskustvo: „Realizacija radionica je bila nešto novo za mene. U rad sam ušla ravnodušna, a izašla sa emocijama poput osećaja ispunjenosti, sreće, osećaja uspešnosti i slično. Sada, kada se osvrnem na realizovane aktivnosti vidim da je to jedno lepo i korisno iskustvo... Kao ponosan student pedagogije, bila mi je čast da svoj fakultet, a prvenstveno svoj departman predstavim na što bolji način“ (J. K.). Zanimljivo je da je u odgovorima studenata prisutan stav da rade nešto važno i dobro, ne samo za sebe lično, već i za fakultet u celini: „Radionice su bile zaista interesantne. S obzirom na to da obično nemamo toliko prilika da u okviru studija imamo direktan kontakt sa učenicima, ovo je bila lepa promena. Moj lični osećaj je bio kao da radim nešto za dobrobit samog fakulteta“ (M. B.). Veći broj ispitanika ukazuje da je u početku bio prisutan strah od nečeg novog i nepoznatog, ali da je tokom vremena to sa uspehom prevaziđeno: „Realizaciju radionica u školama sam prihvatila sa velikom dozom odgovornosti. Na prvi pogled postojala je određena doza straha, jer do sada nisam imala prilike da samostalno osmislim i realizujem neke aktivnosti sa učenicima. Dakle, bio je prisutan mali, uobičajeni strah od nečeg novog i nepoznatog. Kada je krenulo dublje razrađivanje detalja aktivnosti i konsultovanje sa profesorkom, postala sam mnogo sigurnija da je moja zamisao dobra i da će realizacija biti uspešna. Generalni doživljaj o samoj aktivnosti je lep, pozitivan i ohrabrujući za neke dalje studentske korake, oblike interakcije sa učenicima i javnog nastupanja uopšte“ (N. N.).

Pojedini odgovori studenata ukazuju da su studenti prepoznali potencijale KPP radionica za lične benefite, a koji se odnose na napredovanje i lični razvoj studenata. U tom kontekstu ispitanici naglašavaju da su ove aktivnosti doživeli kao novo isku-

stvo koje je doprinelo razvoju odgovornosti, samostalnosti i nezavisnosti, kao i povezivanju teorijskih i praktičnih znanja. U odgovorima studenata primetno je da su iskustvo prvog susreta sa praksom doživeli kao priliku za sopstveni razvoj: „Po mom skromnom mišljenju, iako nepoznato i nepredvidivo, ovo iskustvo je bilo izazovno i interesantno i neophodno za sam proces razvoja naše ličnosti... u smislu da otkrivamo sebe, naša stremljenja i razmišljanja, da se upustimo u duboko promišljanje... približili smo naše iskustvo teoriji, što je omogućilo da se bolje razume naša buduća profesija“ (K. M.). Veći broj ispitanika ukazuje na pozitivne efekte KPP radionica za oslobađanje od treme: „Ova aktivnost je bila korisna za mene lično, zbog oslobađanja od treme i straha od javnog nastupa, prilika za novo iskustvo koje se pokazalo kao veoma dragoceno i pozitivno“ (J. K.). Neki od odgovora ispitanika navode na konstataciju da su kreativne radionice bile izazov i zanimljivo iskustvo: „Korisno i zanimljivo iskustvo, prilika da shvatim svoje mogućnosti, da pomerim granice, da dokažem sebi da umem da budem snalažljiva, kreativna i posebno odgovorna, da se oprobam u nečem novom, pre svega u osmišljavanju scenarija za radionice...“ (A. D.). Veći broj ispitanika ukazuje da je iskustvo kreiranja i realizacije radionica doprinelo povezivanju teorijskih i praktičnih znanja: „KPP je ubedljivo najbolja praktična aktivnost koju sam do sada imao na fakultetu. Po prvi put smo se našli u ulozi nastavnika ako izuzmemo prezentacije na fakultetu, jer je ovo ipak predavanje u nepoznatom prostoru i sa nepoznatim učenicima. Ovakve aktivnosti treba u budućnosti češće realizovati jer one svakako omogućuju da teorijska znanja koja smo stekli na fakultetu uspešno primenimo u praksi“ (S. P.)

2) Mišljenje studenata o pozitivnim i negativnim aspektima iskustva učenja u KPP

U analizi odgovora na pitanje o pozitivnim i negativnim aspektima kreativnih radionica dominira tendencija sagledavanja pozitivnih aspekata. U najvećem broju ispitanici navode kao veoma pozitivno to da su imali prilike da sami biraju teme radionica i da samostalno kreiraju scenarije: „Uvođenje ovakvog načina angažovanja studenata ima samo prednosti. Mi kao studenti imamo svu slobodu pri odabiru teme, kreiranju radionice, načinu organizacije... Razvija se samostalnost kod nas s obzirom na to da smo u ovom procesu i planeri i realizatori aktivnosti“ (E. S.). Osim toga, veći broj ispitanika navodi da je samostalni rad prilika za razvijanje profesionalnih kompetencija, kao i da se kroz ovakav tip aktivnosti razvija „zainteresovanost studenata za dodatne aktivnosti... gde treba upotrebiti stečeno znanje i lične osobine, mogućnost za razvoj kompetencija, odnosno sposobnosti i veštine“ (M. S.); „Pozitivne strane su upoznavanje sa ovakvim načinom rada (radionice), zatim razvijanje različitih kompetencija, kreativnost, komunikacija i saradnja sa pedagozima i školama... mogućnost ostvarivanja dodatnih poena“ (T. M.). Pozitivne strane kreativnih radionica ispitanici vide i u tome što je „aktivnost dobrovoljna, omogućava kreativni pristup u osmišljavanju i realizaciji aktivnosti uz mentorstvo profesora, doprinosi poboljšanju veština javnog nastupa, predstavlja novo iskustvo pri neposrednom radu sa učenicima i snalaženje prilikom ostvarivanja kontakta sa stručnim saradnicima i nastavnicima“ (N. N.). Veliki broj ispitanika navodi čitav niz

pozitivnih strana kreativnih radionica: „Smatram da uvođenje ove aktivnosti (KPP) i angažovanje studenata nosi veliki broj pozitivnih strana: obogaćivanje iskustva, praktičan rada, samostalnost studenata, susretanje sa stručnim saradnicima i učenicima, kreativnost, ažurnost i fleksibilnost... i smatram da su ovakve aktivnosti odličan način za uključivanje studenata u aktivnosti van fakulteta“ (A. C.). U pojedinim odgovorima ističe se značaj uvođenja kreativnih radionica za obogaćivanje nastave novim mogućnostima za predispitne obaveze studenata: „Pozitivne strane su isprobavanje nečeg novog, mogućnost da se ostvare poeni na drugačiji način, a ne samo preko seminarskih radova i prezentacija, direktan kontakt sa pedagogom je uvek značajan, usvajaju se neke veštine koje ne mogu da se usvoje kroz druge predispitne obaveze“ (J. K.). Osim toga, veliki broj studenata kao vrednost i pozitivnu stranu kreativnih radionica vidi u podizanju svesti učenika o značaju pedagoga u školi i direktnom kontaktu sa učenicima i nastavom: „Jake strane se odnose na zanimljivost same aktivnosti, kao i podizanje svesti učenika o značaju pedagoga, lako izvođenje aktivnosti i polako uvođenje u direktan kontakt sa učenicima, prilagođavanje različitim učenicima i uslovima rada i sl. Najveću vrednost ima direktan kontakt sa učenicima i nastavom, tada sam se osetila da zapravo radim nešto, a ne samo da se bavim teorijom i učenjem“ (M. B.). Veći broj ispitanika kreativne radionice vidi kao pozitivno iskustvo jer kako navode „studenti stiču nova iskustva, isprobavaju se u novoj ulozi, preuzimaju odgovornost prilikom osmišljavanja i prezentovanja fakulteta, dele svoja iskustva“ (P. L.). Takođe, prema navodima ispitanika ovo je bila dobra prilika za upoznavanje realne prakse u školi: „Susrele smo se sa realnom slikom škole. I koliko god u radu bili tačni, proračunati i marljivi, na neke situacije prosto ne možemo da utičemo... naglasila bih priliku da praktično proverim svoja znanja, što su nam upravo doprinele KPP“ (M. Dž.).

U odnosu na negativne strane iskustva stečenog u kreativnim radionicama, u najvećem broju studenti su navodili da ih nema: „Po mom mišljenju negativnih strana nije bilo“ (V. M.), ili „Jedino što je negativno u KPP je što ovakvih aktivnosti nema više i što se ne praktikuju u većoj meri“ (A. S.). Ostali dobijeni odgovori u odnosu na slabe strane se mogu podeliti u 3 kategorije: (1) Slabija saradnja sa pojedinim školama; (2) Opterećenje studenata; (3) Lične karakteristike studenata. U okviru prve kategorije, odgovori studenata ukazuju da pojedine škole nisu bile otvorene za saradnju: „Kao negativnu stranu mogu samo da izdvojim situacije u kojima škole nisu bile otvorene za saradnju i kada studentima nije pružena prilika da realizuju planirane aktivnosti“ (A. C.). Slično tome, veoma su dragocena iskustva studenata, kojih je bilo u manjem broju, koja ukazuju da je organizacija slaba strana ovih aktivnosti „neke škole se nisu ponele odgovorno, već su pomerale termin realizacije aktivnosti, da bi je na kraju otkazale. Izgubljeno je vreme, a za to vreme su studenti mogli da je obave u drugoj školi... Smatram da im nije bitno kako će ih studenti doživeti...“ (Z. J.). U drugoj kategoriji odgovora koji se odnose na opterećenost studenata, ispitanici su kao slabu stranu navodili „to što je ovo još jedna u nizu predispitnih obaveza kojoj se treba posvetiti, a koju prati potencijalna nesaradljivost sa školama ili nezainteresovanost učenika za uključivanje u aktivnost, nedovoljna opremljenost škola materijalno-tehničkim sredstvima za realizaciju aktivnosti, npr. nema projek-

tora ili interneta u svakoj učionici“ (N. N.). Slično tome, u okviru ove kategorije, kao slabu stranu manji broj ispitanika navodi „nedostatak vremena, pored ostalih obaveza oko fakulteta i to što učenici ne cene dovoljno angažovanje studenata“ (P. L.). U okviru treće kategorije koja je imenovana kao Lične karakteristike studenata, odgovori ukazuju da su kreativne radionice zahtevne za studente koji su introvertni ili nemaju razvijene socijalne veštine: „Ova aktivnost može biti ograničavajuća za studente kojima ovakav način rada ne odgovara zbog različitih razloga, na primer introvertnost, nerazvijene socijalne veštine...“ (J. K.)

3) Problemi i poteškoće koje se javljaju tokom iskustva učenja u KPP

U okviru trećeg istraživačkog zadatka koji se odnosio na probleme i poteškoće koje su studenti imali u učenju kroz iskustvo KPP, dobijeni su različiti odgovori studenata. Svi odgovori studenata su razvrstani u 3 kategorije: (1) Kategorija kojoj pripada najveći broj ispitanika, koja smatra da nije bilo problema, kako u kreiranju, tako i u realizaciji kreativnih radionica; (2) Problemi organizacione prirode, koji obuhvataju posete školama i dogovore sa direktorima i pedagogima; (3) Nedovoljno učešće učenika, što je naveo mali broj ispitanika. U okviru prve kategorije, zanimljivo je da, iako je bila u pitanju sasvim nova obrazovna situacija, većina studenta nije imala gotovo nikakvih problema u delu kreiranja radionica i pisanja scenarija i pripremanja za realizaciju aktivnosti. O tome svedoče sledeći odgovori: „Nisam imala konkretnih problema. Sve se odvijalo blagovremeno, bez smetnji i nejasnoća“ (M. S.), ili „U kreiranju radionica nije bilo problema, uživala sam u samoj izradi, kao i realizaciji. Tokom realizacije jedini problem je bio uklopiti čas koji ćemo posetiti sa našim prevozom, jer smo putovale u drugi grad. Osim toga, sve ostalo je bilo u redu“ (K. A.). U drugoj kategoriji, koja se odnosi na probleme organizacione prirode u odgovorima studenata dominira slaba saradnja sa pojedinim školama, tako da su neki studenti imali negativna iskustva: „Jedini problem sa kojim sam se susrela je bio odbijanje prve škole u kojoj je trebalo da održim aktivnost, dakle, neprihvatanje od strane direktora“ (E. S.). U jednom od odgovora se konkretno pojašnjava problem: „Jedan od problema je dogovor oko realizacije aktivnosti – nakon našeg razgovora sa pedagogom, sačekale smo nekoliko dana da se ona dogovori sa direktorkom, zatim je direktorka škole zahtevala da profesorka pošalje zvaničan mail (iako smo već imale upute sa fakulteta). Pošto je profesorka poslala mail rečeno nam je da to mora biti sa memorandumom fakulteta i tek nakon što je sve ispunjeno (malo duže vremena je potrajalo), bile smo primljene u školu“ (T. M.). Jedna od ispitanica ukazuje na drugu vrstu organizacionih problema koja se odnosi na teškoće oko putovanja u drugi grad sa ciljem realizovanja radionice: „Zbog toga što smo aktivnost realizovale u drugom gradu i taj dan putovale, bilo nam je teško da se dogovorimo oko časa koji bi se uklopio sa našim prevozom. Ali uz pomoć pedagoga uspele smo da održimo aktivnost i stignemo na prevoz. Takođe, bilo nam je potrebno malo vremena da se uklopimo sa školom, jer je u aprilu škola bila zauzeta oko proslave Dana škole, pa su učenici bili preokupirani drugim aktivnostima, a tu je bio i naš ispitni rok u aprilu mesecu...“ (A. S.).

Manji broj studenata ukazuje na probleme koji se odnose na ponašanje učenika tokom realizacije radionica u školama. To je posebno izraženo kod učenika koji

pohađaju srednje stručne škole i nemaju interesovanja za sticanje dodatnih znanja, posebno u oblasti društveno-humanističkih nauka. U skladu sa tim, studenti su ukazivali na neadekvatno ponašanje učenika, slabu aktivnost i saradnju sa njima: „Probleme smo imale samo tokom realizacije aktivnosti, učenici nisu hteli da učestvuju, nisu odgovarali na postavljena pitanja“ (P. L.), ili „neozbiljnost učenika i manjak interesovanja za studiranje uopšte u Građevinskoj školi se postavilo kao problem, za razliku od Pravno-poslovne škole u kojoj nije bilo problema“ (Z. J.). Jedna od ispitanica kao najveći problem izdvaja nepažnju učenika i galamu tokom radionice: „Najveći problem je bila galama. Napomenula bih da su u učionici bile i pedagoškinja i razredna starešina koje su prisustvovala aktivnosti, ali koje nam nisu pomogle da se bar učenici smire i ne prave galamu. Nezainteresovanost je, takođe, bila problem, ali to donekle nije neočekivano“ (A. S.).

4) Predlozi za poboljšanja u organizaciji iskustvenog pristupa učenju

Četvrti istraživački zadatak odnosio se na predloge za poboljšanja u organizovanju budućih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom učenju, u nameri da se kvalitet i udeo ovih aktivnosti poveća tokom narednih godina. U cilju analize svi dobijeni predlozi su razvrstani u tri kategorije: (1) Izbor tema za radionice; (2) Bolja organizacija (3) Fleksibilniji vremenski okvir za realizaciju. U okviru prve kategorije koja se odnosi na izbor tema kreativnih radionica izdvajaju se dva predloga, od kojih se prvi odnosi na to da bi bilo dobro da se najpre ispitaju mišljenja učenika srednjih škola o tome koje teme ih interesuju, pa da se onda, na osnovu tih rezultata planiraju kreativne radionice: „... da pre svega studenti prvenstveno ispitaju učenike o temama koje ih interesuju i na osnovu toga kreiraju KPP aktivnost, odnosno radionicu“ (M. Dž.) i drugi, da teme radionica ne budu ograničene samo na obrazovanje, već da to mogu biti i aktuelne društvene teme: „Jedino što bih ja predložila jeste sama tema aktivnosti. Možda ukoliko ne bismo bili ograničeni isključivo na pedagogiju, već pokrenuli neke aktuelne društvene teme, možda bi saradnja učenika bila još veća i bolja“ (I. S.). Najveći broj predloga se odnosio na drugu kategoriju – mogućnosti za bolju organizaciju, oko čega je, što je pokazano u okviru trećeg istraživačkog zadatka, bilo najviše problema. U smislu promena i poboljšanja u organizaciji studenti su navodili sledeće predloge: „Ono što bi bilo poželjno da se uradi jeste da se organizacija oko odlaska u škole prepusti nekom odgovornom licu sa fakulteta, kako bi se izbegle moguće nepoželjne situacije sa kojima su se kolege suočavale prilikom dogovaranja realizacije aktivnosti u školama“ (Z. D.). Slično tome, u drugom predlogu navodi se da je potrebna „bolja organizacija i podrška studentima prilikom kontaktiranja sa školama u kojima će realizovati aktivnost. Ukoliko studenti imaju poteškoća ili škola nije otvorena za saradnju, smatram da je neophodna veća podrška profesora. Rešenje ove poteškoće može biti unapred najavljena i organizovana KPP aktivnost u školama koje su otvorene za saradnju, ili da se na početku školske godine kontaktiraju škole i da se sa njima napravi dogovor oko aktivnosti koje bi bile realizovane u toku cele školske godine“ (A. C.). Pojedini predlozi studenata odnose se na uvođenje fleksibilnijeg vremenskog okvira za organizaciju kreativnih radionica u školama, zbog drugih obaveza koje imaju na fakultetu. Na primer, jedna od ispitanica navodi da: „Zbog

previše predispitnih obaveza predlog je mogućnost da se ova aktivnost realizuje u toku celog semestra, a ne samo u određenim mesecima. Smatram da je poželjno da se češće organizuju ovakve aktivnosti za studente koji su zainteresovani“ (T. M.). Neki predlozi su se odnosili na to da treba promeniti status KPP aktivnosti i da više ne budu dobrovoljne, u smislu da nisu obavezne i da se studenti za njih slobodno opredeljuju. Naime, predlog je da ova ili neka slična aktivnost bude „Obavezna preispitna obaveza kao zamena za prezentacije“ (A. S.).

Najveći broj ispitanika navodi da su bili potpuno zadovoljni i smatraju da nema potrebe za bilo kakvim promenama: „Iz iskustva koje sam imala ne vidim potrebu za poboljšanjem, jer je svaki aspekt u organizaciji, od strane fakulteta i profesora ispunjen. Čak je i dobro da postoje neke prepreke koje bi pomogle da naučimo sebe kako da ih prevaziđemo i da se snađemo... na primer kontakti sa različitim ljudima i mestima, zaposlenima u školama“ (M. S.).

Diskusija

Na osnovu rezultata dobijenih istraživanjem može se zaključiti da su iskustva studenata koja su stekli tokom realizacije kreativnih radionica pozitivna, ali da postoje i određene poteškoće koje su, pre svega, vezane za organizaciona pitanja i saradnju škola i fakulteta uopšte. U odnosu na prvi istraživački zadatak dobijeni podaci ukazuju na pozitivnu ulogu KPP u ličnom razvoju studenata, i da iskustvo kreiranja i realizacije radionica u školama vide kao značajnu promenu u odnosu na znanja koja teorijskim putem stižu na fakultetu. Najveći broj njih navodi emocionalne reakcije koje su pratile ove aktivnosti. Pozitivni doživljaj studenata tokom planiranja i realizacije ukazuje da su iskustva sa KPP radionica ostvarila svoj zadatak u domenu povezivanja studenata sa zadatkom koji obavljaju, posebno u delu uspeha i zadovoljstva nakon realizovanih aktivnosti. Pozitivni efekti po ličnost studenata ogledaju se u i razvoju ličnih kompetencija, kreativnih potencijala, samopouzdanja i vere u sebe i svoje lične sposobnosti. U tom kontekstu, dobijeni rezultati su u saglasnosti sa rezultatima drugih istraživanja u kojima se, takođe, navode pozitivni efekti iskustvenog učenja na studente u kognitivnom, afektivnom, metakognitivnom i sociokomunikacionom domenu (Duchatelet et al., 2023; Hero & Lindfors, 2019).

Rezultati istraživanja u vezi sa pozitivnim i negativnim aspektima učenja kroz iskustva sa kreativnih radionica ukazuju da su studenti prepoznali pozitivne strane ovih aktivnosti. Kao jednu od jakih strana radionice oni navode slobodu i priliku da sami biraju teme radionica i da samostalno kreiraju scenarije radionica. Saglasno tome, ne iznenađuje preovlađujuće mišljenje da su ove radionice bile mogućnost da se odstupi od uobičajenih zadataka koje studenti rade i da se isproba drugačiji način rada koji je u većoj meri okrenut školskoj praksi. Ispitani studenti su kreativne radionice videli kao priliku za samostalni rad i razvoj profesionalnih kompetencija, što je rezultat koji se može smatrati očekivanim. Osim toga, ispitanici su kao pozitivnu stranu ovih radionica istakli razvoj sopstvene kreativnosti, što je u saglasnosti sa drugim istraživanjima u kojima je potvrđeno da korišćenje raznovrsnih i zanimljivi-

vih sadržaja i nastavnih metoda doprinosi razvoju kreativnosti studenata pedagogije (Maksić, 2018). Pozitivne strane ispitanih studenata vide u mogućnostima kreativnih radionica za razvoj komunikacije i saradnje sa pedagogima i školama i mogućnosti ostvarivanja dodatnih poena. Rezultati istraživanja ukazuju i na negativne aspekte ovih aktivnosti kao što je dodatno opterećenje studenata. Nema sumnje da su studenti tokom studiranja opterećeni različitim predispozitivnim obavezama iz svakog predmeta, tako da svaki dodatni zahtev u tom domenu posmatraju kao dodatnu obavezu i napor. U skladu sa tim, dobro je bilo da su ove aktivnosti bile dobrovoljne, u skladu sa opredeljenjem i interesovanjima studenata. Kao slabu stranu realizacije kreativnih radionica studenti su naveli lične karakteristike, koje označavaju neke osobine koje se odnose na socijalne kompetencije ili introvertnost. U posebnu kategoriju svrstani su odgovori ispitanika koji se odnose na slabu saradnju sa školama, što u suštini nije negativna strana radionica i više se odnosi na konkretne situacije i okolnosti.

Podaci istraživanja sugerišu da je pored niza benefita, iskustvo učenja kroz kreativne radionice bilo praćeno i nekim problemima i poteškoćama. Prema nalazima, poteškoće su uglavnom fokusirane na organizacione probleme. To je donekle i razumljivo, jer su pitanja organizacije studenata za posete školama, čini se, slaba strana u saradnji fakulteta sa školskim institucijama. Naime, sve češće je prisutna tendencija da škole nerado primaju studente u svoje okruženje, tako da se javljaju različiti problemi i prilikom organizacije stručne prakse, koja je inače u studijskom programu Departmana za pedagogiju obavezna. U skladu sa tim, celokupna organizacija oko odlaska studenata u škole za obavljanje kreativnih radionica je svedena na predmetnog profesora i asistenta na tom nastavnom predmetu, što predstavlja dodatno opterećenje za same nastavnike. Konkretno, tokom realizacije radionica u školskoj 2022/23. godini u organizaciona pitanja dogovora sa školama, kao pomoć i podrška uključeni su i drugi članovi departmana, upravnik i sekretar Departmana za pedagogiju. Pitanje saradnje sa školama svakako predstavlja izazov za koji će se u budućnosti tražiti adekvatna rešenja koja u velikoj meri zahtevaju uključivanje uprave fakulteta. Zanimljivo je, međutim, da niko od ispitivanih studenata nije prijavio poteškoće ili probleme u kreiranju radionica, što se moglo očekivati s obzirom na to da su oni treća godina studija i da u prethodnom školovanju nisu imali prilike za samostalno kreiranje radionica, a posebno njihovu realizaciju u autentičnim okruženjima. Naime, studenti su pokazali visoku motivisanost pri kreiranju KPP i zaista zahtevali samo manju pomoć i intervenciju od strane profesora. Najčešća pitanja i dileme u vezi sa kreiranjem scenarija za radionice odnosila su se na adekvatnu formulaciju naslova i određivanje ciljeva radionica, što je i razumljivo, jer studenti u ovom delu nisu imali dovoljno iskustva.

Predlozi za poboljšanja u organizaciji budućih aktivnosti zasnovanih na iskustvenom učenju ukazuju da su studenti dosta promišljali o realizovanim aktivnostima i problemima sa kojima su bili suočeni. U skladu sa tim oni su navodili i konkretna rešenja kako smatraju da postojeći problemi mogu biti prevaziđeni, što je svakako od koristi za organizaciju budućih, sličnih aktivnosti. S obzirom da su ispitanici činili prve generacije koje su učestvovala u KPP aktivnostima, predlozi studenata su od izuzetnog značaja za dalji rad i unapređivanje kvaliteta nastavnih predmeta iz oblasti školske pedagogije.

Zaključak

Sagledano kroz prizmu iskustvenog učenja dobijeni rezultati pokazuju da su studenti pedagogije motivisani i spremni da prihvate izazove učenja kroz iskustvo i da to doživljavaju kao mogućnost za svoj lični i profesionalni razvoj. U tom kontekstu, poželjno bi bilo da iskustveno učenje ima veći udeo u studiranju, kako bi se studentima obezbedila iskustva koja značajno mogu doprineti razvoju njihovih kompetencija. Sticanje kompetencija za praksu je posebno važno za nivo visokog obrazovanja u kome tradicionalno tokom obrazovnog procesa još uvek dominiraju teorijska znanja i predavanja kao najzastupljeniji model nastave i učenja budućih akademskih građana.

Primena iskustvenog učenja u procesu studiranja donosi brojne prednosti i doprinosi efikasnijem i sveobuhvatnijem obrazovanju studenata. Ovakav pristup ne samo da podržava sticanje konkretnih veština, već i razvija sposobnost primene stečenog znanja u realnom svetu. Kroz dalji razvoj i prilagođavanje iskustvenog učenja specifičnostima različitih disciplina, može se ostvariti značajan napredak na polju visokog obrazovanja u cilju pružanja relevantnog i kvalitetnog obrazovanja za buduće generacije studenata.

Literatura

- Anđelković, S. i Stanisavljević Petrović, Z. (2013). *Škola i neformalni obrazovni konteksti*. Univerzitet u Beogradu, Geografski fakultet.
- Bada, S. O. & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66–70.
- Bergsteiner, H., Avery, G. C. & Neumann, R. (2010). Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective. *Studies in Continuing Education*, 32(1), 29–46.
- Cantor, J. A. (1995). *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7. ERIC Clearinghouse on Higher Education, Graduate School of Education and Human Development, The George Washington University.
- Cărăușan, M. V. (2020). The Integration of Experiential Learning in Higher Education Institutions—An Assessment of the Romanian Universities. In A., Curaj, L., Deca & R. Pricopie, (Eds.). *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 283–297). Springer International Publishing.
- Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (2020). *European higher education area: Challenges for a new decade* (p. 596). Springer Nature.
- DeGiacomo, J. A. (2002). Experiential learning in higher education. *The Forestry Chronicle*, 78(2), 245–247.
- Duchatelet, D., Cornelissen, F. & Volman, M. (2023). Features of Experiential Learning Environments in Relation to Generic Learning Outcomes in Higher Education: A Scoping Review. *Journal of Experientia Education*, 10538259231211537.

- Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 58, 129-139.
- Harvey, M., Coulson, D., & McMaugh, A. (2016). Towards a theory of the Ecology of Reflection: Reflective practice for experiential learning in higher education. *Journal of university teaching & learning practice*, 13(2), 3–20.
- Hero, L. M. & Lindfors, E. (2019). Students' learning experience in a multidisciplinary innovation project. *Education+ Training*, 61(4), 500–522.
- Jose, S., Patrick, P. G. & Moseley, C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 269–284.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193–212.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7–44.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kraft, R. J., & Kielsmeier, J. (1995). *Experiential Learning in Schools and Higher Education*. Kendall/Hunt Publishing Co.
- Maksić, S. (2018). Kako budući pedagozi vide kreativno učenje. U G. Gojkov, A. Stojanović (Ur.). *Darovitost i kreativni pristup učenju* (str. 229–239). Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Maksimović, M. i Nikolić-Maksić, T. (2008). Iskustveno učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, (2), 265–273.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education*, 19(1), 54–72.
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive learning environments*, 28(8), 1064–1077.
- OECD. (2019). *An OECD Learning Framework 2030* (pp. 23–35). Springer International Publishing.
- Radović, S., Hummel, H. G. & Vermeulen, M. (2021). The challenge of designing 'more' experiential learning in higher education programs in the field of teacher education: A systematic review study. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 545–560.
- Radović, S., Hummel, H. G. & Vermeulen, M. (2023). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: theoretical foundations and practical guidelines. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1173–1190.
- Schiek, D. (2022). Written Online Interviews in Qualitative Social Research: On the Methodological Grounding of a New Research Practice. *Forum qualitative social research*, 23(1).
- Watson, C. E. & Ogle, J. T. (2013). The pedagogy of things: Emerging models of experiential learning. *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology*, 15(1), 3–6.

- Watson, C.E. & Plymale, W.O. (2011). The pedagogy of things: Ubiquitous learning, student culture, and constructivist pedagogical practice. In T. Kidd & I. Chen (Eds.). *Ubiquitous learning: A survey of applications, research, and trends* (p. 3–15). Information Age Publishing.
- Wurdinger, S. & Allison, P. (2017). Faculty perceptions and use of experiential learning in higher education. *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 13(1). 15–26.

EXPERIENTIAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION FROM THE STUDENTS PERSPECTIVE

Zorica Stanisavljević Petrović, Marija Marković

Department of pedagogy, Faculty of philosophy, University of Niš, Serbia

Abstract: This paper presents the results of a research of students' experiences regarding the implementation of CPP (Creative Pedagogical Practices) in secondary schools. The central aim of the research is to determine students' perceptions of the learning experience through practical activities that they have independently created and implemented in a school context for the first time. The study employed a descriptive research method and interviewing technique. The research sample consisted of 36 third-year students from the Department of Pedagogy. Data were collected through written structured interviews and analyzed qualitatively. The research results indicate that students have positive experiences both in terms of creating workshop scenarios and in terms of implementation. A majority of respondents reported positive emotions accompanying the workshop implementation and cited benefits for personal and professional development. Additionally, respondents pointed out some problems and difficulties they encountered in organization, primarily related to time constraints, collaboration with schools, and lower interest from students in certain vocational high schools. To overcome existing issues, respondents provided specific suggestions for improving these activities in working with future generations. In conclusion, students' experiences with creative workshops support the view that experiential learning should be more prominent during studies, which has significant implications for future curriculum development in pedagogy.

Keywords: experiential learning, higher education, CPP, workshops, schools

Primljeno: 28.2.2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 18.04.2024.

ИЗУЧАВАЊЕ ИСТОРИЈЕ РИМА КРОЗ ПРЕДМЕТЕ НА МАСТЕР И ДОКТОРСКИМ АКАДЕМСКИМ СТУДИЈАМА ИСТОРИЈЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ¹

Ненад Радуловић², Ирена Љубомировић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за историју

Апстракт: У раду смо настојали да укажемо на значај изучавања историје једне од највећих светских цивилизација – римске државе. На темељима Рима створена је савремена цивилизација за коју је извесно да је наследник изузетно вредне културе. Читава античка традиција чини велики део историје европског света. Стога је изучавање једне тако значајне цивилизације каква је била римска важно и неопходно за разумевање многих процеса и појава које су утицале и на формирање савремених држава. У Србији, проучавање историје Рима у оквиру античке историје почиње у XIX веку, прво у Лицеју, потом у Великој школи и на крају на Универзитету у Београду. На Департману за историју Филозофског факултета у Нишу изучавају се различити аспекти римске историје и то политички, друштвени, културни кроз неколико предмета на сва три нивоа студија. Настојали смо да кроз анализу силабуса, а на основу циљева и исхода као и садржаја предвиђених курикулумом предмета установимо на који начин се приступа изучавању овог веома важног сегмента античке историје.

Кључне речи: историја Рима, мастер и докторске академске студије историје, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Увод

Римљани су током војних похода успели да овладају великим делом тада познатог света. Али оно у чему су они такође били успешни, а што није пошло за руком другим освајачима, јесте да су створили универзално царство које је трајало пет векова. Јасно је да није била довољна само војна вештина и да је

¹ Припремљено у оквиру пројекта *Историја данас, изазови и искушења*, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 300/1-14-2-01); Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-66/2024-03).

² nenad.radulovic@filfak.ni.ac.rs

Рим стекао славу захваљујући томе што је знао како да након ратних похода успостави мир. Успели су у томе да оно што је снага покорила, њихова администрација и политичка организација учврсте. Умеће Римљана било је да силу замене културним утицајем и управо су оба ова сегмента, војно и културно освајање, била суштина римске историје (Brodell, 1998; Робер, 1999). Рим је у освојеним деловима света спровео процес романизације, при чему су покорени народи добровољно прихватили латински језик, систем уређења у градовима и римску културу што је свакако довело до успостављања универзалног царства које је трајало у хронолошком распону од III века пре н. е. до V века н. е. На темељима Римског царства настале су средњовековне монархије из којих су поникле и модерне државне творевине, те стога закључујемо да је римски утицај на савремену цивилизацију велики. Римска заоставштина у савременом свету огледа се у латинском језику, затим латинском писму које се и данас глобално употребљава, потом су преузете и наравно прилагођене правне традиције и административно–политички концепти, као и начин употребе простора, тј. подизање насеља и грађевина (Мићајловић, 2023). Одједици и трагови римске прошлости у савременој светској цивилизацији свеprisутни су и вековима уназад били су инспирација и предмет интересовања којима су се бавили појединци и групе кроз различите видове научно-уметничке делатности. Римска историја изучавала се кроз античке студије историје које су у нашој земљи установљене с почетка XX века, затим у оквиру историје књижевности, историје уметности и археологије. Подвргнуте су многоструким проучавањима римске старине, натписи и писани историјски извори чиме је било могуће створити врло богато и разгранато знање о римској епохи (Љубомировић, 2013).

Теоријски оквир

Изучавање антике и њеног наслеђа у Србији је отпочело још у XIX веку и то најпре на Лицеју, затим Великој школи, а потом на Универзитету у Београду. Античка прошлост се на Лицеју и Великој школи изучавала у оквиру предмета *Општа историја* (Љубомировић и Радуловић, 2019). Тек са доласком професора Николе Вулића 1897. године установљен је предмет *Општа историја старог века*. Предавања које је Вулић држао била су разнородна и обухватала су грчку и римску историју, и историју источних народа. Сачувана предавања из историје Рима сведоче да је курс почињао најранијом историјом и завршавао позним царством.³ Посебно је било важно изучавање извора о чему опет сведоче његове припреме за предавања које садрже биографије најважнијих писаца грчке и римске историје и детаљну анализу њихових дела.⁴ Сам Вулић је истицао да је критику ставио на прво место и „да је летело перје Тита Ливија

³ НБС, Р 467/46

⁴ НБС, Р 467/4а Извори за римску историју, припреме за предавања у зимском семестру 1897/8. године

и Плутарха на све стране”.⁵ У оквиру историје Рима Вулић се посебно бавио најстаријом римском историјом о чему сведочи његово необјављено дело *Римска традиционална историја и наше народно предавање*, написано на четиресто шездесет и шест страна.⁶ У овом рукопису Вулић је дао преглед српске народне поезије, док се у другом делу рада бавио „римском традиционалном историјом” да би у закључку упоредио српско народно предање са римском традицијом, указао на сличности и разлике као и на њихов значај.

У послератном периоду историја Рима изучавала се и даље у оквиру предмета *Општа историја старог века* и то два семестра на другој години студија. На Филозофском факултету у Нишу изучавање римске историје отпочело је са оснивањем групе за историју школске 1998/99. године у оквиру предмета *Општа историја старог века* (Јовановић, 2006; Љубомировић и Радуловић, 2019; Šaranac Stamenković, 2018). Са увођењем Болоњског система студирања школске 2006/07. године предмет *Општа историја старог века* подељен је на два предмета: *Историја старог Истока и старе Грчке* и *Историја хеленизма и старог Рима* (Наставни план основних академских студија Департмана за историју, Архива Департмана за историју, *Историја 2008–2013*). Новом прерасподелом уведена су три предмета, тј. предмет *Историја старог Истока и старе Грчке* подељен на два посебна предмета која су се слушала у првом семестру (*Историја старог Истока* и *Историја старе Грчке и хеленистичког света*), док се историја Рима изучавала у оквиру једног испита у другом семестру (*Историја старог Рима*).⁷ Реакредитацијама студијског програма историје (2014/15. и 2018/19) ништа се није мењало у оквиру предмета *Историја старог Рима* који се и даље слушао у другом семестру, са два часа предавања и два часа вежби.

Изучавање историје Рима на мастер академским студијама историје

Акредитацијом мастер академских студија историје 2008. године у групу предмета изборног блока 2 уведен је предмет *Општа историја старог века* (4+4).⁸ На основу силабуса предмета види се да је историја римске државе изучавана као један сегмент поред цивилизација старог Истока и историје старих Грка. Предвиђено је упознавање студената са основним токовима политичког, институционалног, друштвеног, привредног и културног развоја античког Рима. У односу на предмет *Историја старог Рима* на основним студијама, изучавање историје Рима у оквиру предмета на мастер студијама подразумева је и период позне антике (IV–VI век н. е.).

⁵ НБС, Р 432/2а Мој живот I, 7.

⁶ Архив САНУ, 14157, 466 страна

⁷ преузето (20.1.2024) са <http://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/category/56-predmeti-oas-istorija-2008>

⁸ преузето (30.1.2024) са <https://docs.google.com/document/d/1L067P4LjGrnLrpDlzLAPbxFOoAkf3WACqBkhH2zxP7c/edit>

Реакредитацијом програма мастер академских студија историје 2014. године у изборни блок 2 уведена су два нова предмета у оквиру којих је изучавања историја Рима: *Институционална, друштвена и културна историја позног римског Царства и Антички градови, комуникације и царске задужбине на тлу Србије*.⁹ Будући да су студенти историје на основним академским студијама изучавали целокупну историју Римске државе (од најранијег доба краљева до периода тетрархије) потпуно оправдано је уведен предмет који се хронолошки и тематски надовезује на период раног царства и то од Диоклецијанове (284–305) епохе до краја Јустинијанове (527–565) владавине. Према силабусу предмета предвиђено је изучавање периода тетрархије, а потом раздобље владавине Константинових наследника, затим владавина царева од Јовијана до Теодосија; период Теодосијеве владавине у оквиру кога би се сагледали подела Царства и пад Западног Римског царства. Посебна пажња била је усмерена на административно уређење Царства, војну организацију, оснивање и организацију градова у царским провинцијама. Важан сегмент римске државне управе била је религија која постаје врло комплексна посебно у време продора хришћанства и стога је и она изучавана у оквиру верске политике римских царева у периоду позне антике. У тренутку реакредитације мастер академских студија историје није било адекватне литературе на српском језику, те су стога уврштена најзначајнија дела на енглеском језику.¹⁰

Други предмет *Антички градови, комуникације и царске задужбине на тлу Србије* требало је да студентима приближи простор Балкана и то територију данашње државе Србије у античко доба, тј. након продора Римљана и успостављања провинцијског система управе. У том контексту посебна пажња посвећена је римским владарима који су пореклом са простора наше земље, а који су обележили поједина раздобља римске и рановизантијске историје, у глобалном смислу, и који су у својој постојбини оставили неизбрисиве трагове, у смислу јачања улоге наших области у државно-правном и религијском поретку Царства. Такође је битна њихова улога у изградњи репрезентативних задужбина попут оних у Сирмију, Наису, Ромулијани, Шаркамену и Царичином Граду. Осим што је важно да се студенти упознају са античком историјом простора на којем живе кроз овај предмет, требало би и да стекну знања у области развоја и карактера урбаних и то војних, верских и резиденцијалних центара у доба антике на тлу Србије. Важан сегмент развоја урбанистичких центара биле су сувоземне и речне комуникације и њихов војни, економски и културолошки значај, те су стога топографија и путна мрежа посебно изучаване у оквиру овог предмета.¹¹

⁹ преузето (30.1.2024) са https://docs.google.com/document/d/10xEby0SkWh0tXUjKvEuoBD5_oPLzvh6S/edit

¹⁰ преузето (30.1.2024) са https://docs.google.com/document/d/16nuj4lkrL9w29TnWeTF6hPOjFnfrNb6kxWCrC_pazYs/edit

¹¹ преузето (30.1.2024) са <https://docs.google.com/document/d/1CvEzKJTGR3-PrCqFNXMFtedjgbnJvuVhTAyrQic1nl8/edit>

Новом реакредитацијом програма мастер академских студија историје 2021. године предвиђено је да се историја Рима изучава у оквиру три предмета: *Институционална, друштвена и културна историја позног Римског царства* (који је био заступљен и у претходном акредитованом програму), сада у оквиру изборног блока 1 и још два нова предмета: *Римске провинције на тлу Балкана* и *Латинска епиграфика*, у оквиру изборног блока 2.¹² Предмет *Римске провинције на тлу Балкана* уведен је уместо предмета *Антички градови, комуникације и царске задужбине на тлу Србије* како би се у ширем контексту сагледала територија Балкана у античко доба и указало на промене које су наступиле у провинцијском систему у периоду тетрархије. Требало је истаћи важност Илирика, његов војни и стратешки значај који је имао током читавог IV века н. е., док је посебна пажња усмерена на време од IV до VI века н. е. у коме Источно царство успева да одржи политичку и културну античку традицију, новчану привреду и развој градског живота. Сложена државна организација преноси се на исток и Балкан добија на важности доласком илирских војничких заповедника, касније владара. Простор Балкана постаје веома важан у првом реду због свог географског положаја (раскрсница путева), али и рудничког и пољопривредног потенцијала што је све условило његов висок степен развоја у периоду од предримског доба као и током читаве римске владавине.¹³ Овим предметом није постављено изучавање локалне историје које је веома важно, али је у односу на предмет *Антички градови, комуникације и царске задужбине на тлу Србије* дат шири контекст изучавања читавог простора Балкана, а не само једног његовог дела, тј. територије на којој је створена држава Србија.

Разумевање римске историје прилично је ограничено без сагледавања натписа на тврдом материјалу којима је могуће приступити критички и који нам помажу у контроли података које пружају дела античких писаца. Натписи су веродостојнији од писаних историјских извора јер су настали спонтано, без намере да сведоче о времену у којем су створени, већ је углавном постојала практична потреба за њихово постојање. Стога је ишчитавање и тумачење натписа подједнако важно као и разумевање историјских извора. Управо је из тог разлога студентима вишег нивоа студија омогућено да кроз предмет *Латинска епиграфика* савладају основе ишчитавања латинског писма, разрешења скраћеница, дешифровања оштећених слова као и датовања натписа.¹⁴ Епиграфика се као помоћна дисциплина римске историје више него било која друга утапа у саму историју, те је стога тешко замислити да неко ко се бави историјом Рима није бар донекле и епиграфичар (Bloch, 1971). Студенти ће кроз овај предмет бити обучени да на основу варијанти облика слова у разним епохама могу да утврде период у коме је

¹² преузето (30.1.2024) са <https://docs.google.com/document/d/16yU3x1V7WNalZTHYD6KcEGq0uPw7TLzoW4QoA5eHXvw/edit>

¹³ преузето (30.1.2024) са <https://docs.google.com/document/d/1zaQoic3J2SEdT0nN7t7E42qzKju8PETJZtLS-NpK0Wc/edit>

¹⁴ преузето (30.1.2024) са https://docs.google.com/document/d/1QkEvkgtsgVAQ87_iFIK41ewJh9BFAtlh_WpyUSotEMU/edit

настао натпис који проучавају. Такође ће овладати системом скраћеница који је врло чест због уштеде простора на коме се пише и без познавања начина скраћивања речи који је био универзалан, немогуће је приступити ишчитавању било ког натписа (Mirковић, 2018). Овим предметом предвиђено је и упознавање са врстама натписа – надгробни споменици, посвете божанствима, почасни натписи, војнички натписи, царски натписи, натписи на предметима и натписи на зградама.

Изучавање историје Рима на докторским академским студијама историје

Докторске академске студије историје први пут су акредитоване 2012. године када је програмом било предвиђено само изучавање историје новог века.¹⁵ Реакредитацијом 2018. године у студијски програм уврштен је и период позне антике и изучавање средњовековне историје.¹⁶ Историја Рима се обрађује у оквиру три предмета: *Политичка економија позног Римског царства*, *Основне карактеристике друштвеног и религијског живота у периоду позног Римског царства* и *Управни систем Римског царства у рановизантијском периоду*. На основу назива предмета извесно је да је предвиђено сагледавање политичке, економске и религијске историје у периоду од IV до VI века н. е. Предметом *Политичка економија позног Римског царства* који се слуша на првој години докторских академских студија у оквиру изборног блока I обухваћен је процес развоја градова и градске територије и то од општих карактеристика до појединачних случајева (посебно би били проучени градови на Балкану). У контексту развоја градова предвиђено је упознавање са мрежом путева, развојем трговине, као и монетарним системом и системом опорезивања.¹⁷

У оквиру предмета *Основне карактеристике друштвеног и религијског живота у периоду позног Римског царства* сагледане су све категорије позноримског друштва и разлике у традиционалном устројству које је било строго хијерархијски утемељено и заслуга које је сада појединац могао да стекне, пре свега захваљујући својим врлинама, а не наслеђу.¹⁸ У позноантичком периоду Римском царству највеће промене догодиле су се у сфери религије и због тога је посебан осврт био на те значајне религијске помене које су довеле до преображења великог броја пагана у хришћане.

Предметом *Управни систем Римског царства у рановизантијском периоду* предвиђено је упознавање са основном структуром административне орга-

¹⁵ преузето (31.1.2024) са <https://drive.google.com/drive/folders/1FOkH7Qh4CgX58f4NHZJamvrAXpORM1ML>

¹⁶ преузето (31.1.2024) са <https://drive.google.com/drive/folders/1kC-Fx2k-0WYrPhxpoizotCoiRymGEagy>

¹⁷ преузето (31.1.2024) са https://docs.google.com/document/d/1hAlpVYSo3CCNthWQ3vq9TxIn9TuEtO5s22QER_yKPeU/edit

¹⁸ преузето (31.1.2024) са <https://docs.google.com/document/d/1WuJmb-wNsbScD0TlcU16lunB6mZ8bGJkPRiEJCDFd1E/edit>

низације на свим нивоима управног система.¹⁹ Кроз поменути предмет сагледане су промене до којих је дошло у систему римске управе почевши од врха и царске власти, преко управе у појединим провинцијама, дијецезама и градовима. Значајне промене наступиле су од периода тетрархије у административној подели царства, што се одразило и на читав управни систем. За разумевање државне организације и политичких прилика тога доба неопходно је познавање административне хијерархије и читавог чиновничког апарата веома важног за добро функционисање провинцијског управног система.

Закључак

Од своје појаве на историјској позорници Римљани су водили освајачку политику којом су запосели већи део тада познатог света. Створивши огромно царство приступили су романизацији читавог античког света који је прихватио тековине римске цивилизације – латински језик, културу, религију, уметност и римско право. Рим је успешно спроводио цивилизовање својих провинција и то према сопственом моделу реда и закона (Михајловић, 2023). Због тога чак и када се распало Римско царство, Рим није сасвим умро јер је читав Запад наставио да живи под утицајем римског наслеђа, док је концепт романизације у западном свету прихваћен као објективни и стандардни научни начин за сагледавање римског доба. Управо због великог трага и утицаја који је римска цивилизација оставила на савремене државе, римска историја привлачила је пажњу бројних истраживача и изучавана је и у свету и код нас. Досадашњи правац римских студија доприносио је једној врло специфичној врсти знања – дескрипцији и извођењу општих интерпретација и тематски распон је био јасно установљен, а унутар њега многа питања нису уопште отворана или су истраживана врло површно. Због тога је студијским програмима историје на вишим нивоима студија требало обухватити бављење социјалном и економском проблематиком, без обзира на недостатак синтеза на српском језику. Кроз шест предмета на мастер и докторским академским студијама на Департману за историју Филозофског факултета у Нишу изучава се богато римско наслеђе. Увођењем предмета, пре свега на докторским академским студијама, у потпуности су покривени друштвени аспекти римске историје који су током основних академских студија заступљени у мањој мери, јер је акценат пре свега на политичкој историји. Економска, религиозна и социјална питања кроз предмете на вишим нивоима студија на Департману за историју изучавају се уз помоћ литературе углавном на енглеском језику. Римске студије од оснивања Департмана за историју показују квантитативни успон који произилази из општег истраживачког оквира како наставника тако и студената који су показивали интересовање да бирају предмете из римске историје.

¹⁹ преузето (1.2.2024) са <https://docs.google.com/document/d/1zRRXQ0fGmOvbVKUsERhFaxslW20jHSyRzVxT6m6OF34/edit#heading=h.gjdgxs>

Литература

- Архив Српске академије наука и уметности (=Архив САНУ)
- Bloch, R. (1971). *Latinska epigrafika*: Beograd. Arheološko društvo Jugoslavije
- Brodell, F. (2007). *Sredozemlje u starom veku: praistorija i antičko doba*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Фонд Николе Вулића, Народна библиотека Србије (=НБС).
- Јовановић, В. Ж. (2006). *Филозофски факултет Ниш (1971–2006)*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- Љубомировић, И. (2013). *Никола Вулић – историчар антике*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- Љубомировић, И. и Радуловић, Н. (2019). Настава из историје старог века на Универзитету у Нишу. *Годишњак за педагогију*, 4(2), 21–30.
- Mihajlović, V. (2023). *Rimsko nasleđe u Srbiji; nauka, prosveta i javnost*. Novi Sad. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Mirković, M. (2018). *Tehne epigrafiké: kako čitati latinske natpise*. Beograd. Dosije studio.
- Наставни план основних академских студија Департмана за историју, Архива Департмана за историју, Историја 2008–2013.
- Робер, Ж. (1999). *Стари Рим*. Београд. Clio.
- Šaranac Stamenković, J. (2018). The Development of Byzantine Studies at the University of Niš. U: D. Zdravković (ur.). *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Theacher Education*, 2(2), 161–167.

Интернет извори

- <http://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/category/56-predmeti-oas-istorija-2008>
- <https://docs.google.com/document/d/1L067P4LjGrnLrpDlzLAPbxFOoAkf3WACqBkhH2zxP7c/edit>
- https://docs.google.com/document/d/10xEby0SkWh0tXUjkvEuoBD5_oPLzvh6S/edit
- https://docs.google.com/document/d/16nuj4lkrL9w29TnWeTF6hPOjFnrNb6kxWCrC_pazYs/edit
- <https://docs.google.com/document/d/1CvEzKJTGR3-PrCqFNXMFtedjgbnJvuVhTAyrQic1nl8/edit>
- <https://docs.google.com/document/d/16yU3x1V7WNaIzTHYD6KcEGq0upw7TLzoW4QoA5eHXvw/edit>
- <https://docs.google.com/document/d/1zaQoie3J2SEdT0nN7t7E42qzKju8PETJzLS-NpK0Wc/edit>
- https://docs.google.com/document/d/1QkEvkgtsgVAQ87_iFIK41ewJh9BFAth_WpyUSotEMU/edit
- <https://drive.google.com/drive/folders/1FOkH7Qh4CgX58f4NHZJamvrAXporm1mL>

<https://drive.google.com/drive/folders/1kC-Fx2k-0WyRPhxpoizotCoiRymGEagy>

https://docs.google.com/document/d/1hAlpVYSo3CCNthWQ3vq9TxIn9TuEtO5s22QER_yKPeU/edit

<https://docs.google.com/document/d/1WuJmb-wNsbScD0T1cUl6lunB6mZ8bGJkPRiEJCDFd1E/edit>

TEACHING ROMAN HISTORY THROUGH COURSES ON THE MASTER AND DOCTORAL ACADEMIC STUDIES OF HISTORY AT FACULTY OF PHILOSOPHY IN NIŠ

Nenad Radulović, Irena Ljubomirović

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of History

Abstract: In the paper, we tried to point out the importance of studying the history of one of the world's greatest civilizations - the Roman state. Modern civilization was created on the foundations of Rome, which is certainly the heir of an extremely valuable culture. The entire ancient tradition forms a large part of the history of the European world. Therefore, the study of such an important civilization as the Roman one is important and necessary for understanding many processes and phenomena that influenced the formation of modern states. In Serbia, the study of the history of Rome within the framework of ancient history began in the 19th century, first at the Lyceum, then at the Great School and finally at the University of Belgrade. At the Department of History of the Faculty of Philosophy in Niš, various aspects of Roman history are studied, namely political, social, and cultural, through several subjects at all three levels of study. Through the analysis of the syllabus, and on the basis of the goals and outcomes as well as the content of the subject curriculum, we tried to establish how to approach the study of this very important segment of ancient history.

Keywords: history of Rome, master and PhD studies of history, Faculty of Philosophy, University of Niš

Примљено: 21.2.2024.

Прихваћено за објављивање: 22.5.2024.

ЈЕЗИЧКА ЛАБОРАТОРИЈА НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ И ЊЕНО МЕСТО У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Александар Новаковић¹, Нина Судимац Јовић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за србистику

Апстракт: Предмет овога рада је сагледавање функционисања новоотворене језичке лабораторије на Филозофском факултету у Нишу, са циљем указивања на основне могућности њене примене у реализацији наставе српског као страног језика. Коришћене су метода опсервирања, дескриптивна метода и метода теоријске анализе са техником анализе садржаја. Резултати истраживања су показали да се језичка лабораторија, сходно нивоу техничко-технолошке опремљености, може сврстати у ред најсавременијих у Републици Србији. У њој су јасно издиференциране улоге наставника и улоге ученика, а захваљујући примени специјализованих софтвера, њена примена је једноставна и сврсисходна у настави страних језика. Током периода тестирања језичка лабораторија је нашла посебно место у настави српског као страног језика. Придржавајући се „школских” примера активности рада у језичкој лабораторији, наставник је у њој током два и по месеца на почетном и средњем течају свакодневно реализовао артикулационе, акценатске и интонационе вежбе, односно вежбе слушања (и понављања), вежбе изговора, вежбе читања (са различитим варијацијама), вежбе дискусије и игру по улогама.

Кључне речи: настава српског као страног језика, језичка лабораторија, фонетска учионица, Филозофски факултет у Нишу

Увод

Досадашњи историјски развитак образовања сведочи да су промене у настави увек биле у складу са актуелним дешавањима у друштвеној заједници. Некада су те промене биле споре, а некада релативно брзе, што је директно било условљено потребама и циљевима образовног система. Под променом се подразумевају модификације образовног система до којих би долазило у одговарајућим временским интервалима – месец дана, три, шест, дванаест месеци, три године, шест година, једна или више деценија итд. Таква врста промена

¹ aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

обично је била видљива само стручњацима из педагошких, дидактичких и методичких области. Ипак, у новије време промене су постале видљиве и свим осталим припадницима друштвене заједнице. Реч је о оним променама које су проузроковане имплементацијом савремених информационо-комуникационих технологија – техничко-технолошких достигнућа која омогућавају примање/слање информација, коришћење (не)преносивих мобилних уређаја (рачунара, таблета, телефона), бежичних мрежа и других медија. У образовном систему су препознате као прилика за осавремењивање наставе и њено прилагођавање актуелном тренутку у развоју цивилизације. Њихова имплементација директно је условила и модернизацију свих осталих услова рада – наставних средстава, просторија и опреме. Захваљујући својим вишеструким могућностима, остварују значајан утицај на развој процеса учења и подучавања. „У том смислу, као императив данашњице разматра се примена технолошких средстава у свим научним областима” (Станковић и сар., 2019: 298). Преглед литературе нам показује да се ова врста технологија употребљава у свим научним и наставним областима – од наставе математике до наставе матерњих и страних језика.

Савремене тенденције у развоју образовања и васпитања нису заобишле ни наставу српског као страног језика. Традиција подучавања/учења српског као страног језика стара је колико и српска држава. Ивић (1998: 65) бележи да је у шеснаестом веку изучавање српског језика достигло географску раширеност каква није забележена ни раније ни касније. Сва је прилика да се зачеци наставе, какву је ми познајемо, могу тражити у наведеном периоду. Постојање квалитетних уџбеника и наставних средстава за учење српског као страног језика, за услове образовања тога времена, несумњива је чињеница (Маринковић, 2010: 282). Ипак, развој цивилизацијских тековина утицао је да се о савременој настави српског као страног језика може говорити тек половином двадесетог века, што се у званичној литератури узима као стварни зачетак развоја (методике) наставе српског као страног језика (Новаковић, 2022: 27–30). Током два округла стола (одржана 1984. и 1986. године) постављена су фундаментална питања у вези са могућностима модернизације наставе српског као страног језика. Већина њих била је усмерена ка сагледавању важности материјалне стране ове врсте наставе. Тако Бугарски (1984: 17) и Вукадиновић (1984: 60) разматрају питања порекла ученика, образовног профила наставника, обима и врсте наставних садржаја, али и места одржавања наставе. Иако не говори експлицитно о значају просторија за унапређење квалитета наставе, Гачић (1986: 143) износи запажање да би процесуална компонента наставе требало да буде снабдевена додатним материјалима „који ће визуелно, аудитивно, визуелно и аудитивно, акционо или на неки други начин допринети успешнијем подражавању аутентичне језичке и ванјезичке стварности у условима школске средине”. Дакле, према његовом мишљењу, учioniчко окружење би требало да буде снабдевено разним изворима знања, приручним и дидактичким материјалима, који ће ученицима бити у сваком тренутку доступни. Стога се у настави (српског као) страног језика посебно може говорити о месту, функцији и значају језичке лабораторије, која у XX и XXI веку представља неизоставан сегмент процеса модернизације ове врсте наставе.

Језичка лабораторија у настави страних језика

Сходно актуелној развијености савремених информационо-комуникационих технологија, настава страних језика на почетку XXI века коришћење језичких лабораторија препознаје као неизоставан сегмент образовања и едукације. Језичка лабораторија представља специјално дизајнирану и опремљену учионицу за учење страних језика (Еванс 1970: 109). Најчешће се дефинише као учионица у школама, на факултетима и институтима која, захваљујући коришћењу разноврсних уређаја (касета, це-де-ова, аудио и видео записа), омогућава несметано учење страних језика. Антих (1988: 175) сматра да је главни циљ коришћења језичке лабораторије стварање окружења за ефикасно и продуктивно учење страних језика и редукцију броја грешака. Историјски гледано, прва језичка лабораторија била је отворена на универзитетима у Европи и Америци почетком прошлог века (Кели, 1976: 240; Роби, 2004; Шите, 2017: 7). Током деценија постојања и коришћења у настави доживела је еволуцију, која је проузрокована убрзаним развојем савремених информационо-комуникационих технологија. Од 1920. до 1990. године рад у језичкој лабораторији подразумевао је коришћење трака, касета, телефона и телевизије ради усвајања правилног изговора, граматичких конструкција и увежбавање превођења (Џонстон, 1987: 30). Рад у таквим лабораторијама је, с обзиром на тадашњи ниво развијености технике и технологије, неретко подразумевао појаву одређених техничких проблема, при чему је њихово коришћење, из економских разлога, било сведено на мањи број наставника и ученика: „На почетку је очекивано да ће овај нов и револуционарни аудио-лингвални метод дати одличне резултате, али се у пракси показао неуспешним, јер су такве лабораторије биле скупе” (Радић Бранисављевић, Миловановић, 2014: 500). Данас се учење у овој врсти учионице темељи на коришћењу најсавременије аудио-визуелне рачунарске опреме (без чијег постојања није могуће говорити о језичкој лабораторији): рачунара, слушалица, микрофона, дигиталних контролора и савремених (аудио-визуелних) софтвера. Коришћење професионалног звука и технологија са функцијом видео-стриминга омогућава стварање интерактивног наставног окружења и посебно осећаја аутентичне говорне средине у учионичким условима. У вези са тим, Риверс (1970: 321) и Џиндал (2022: 2094–2095) као предности коришћења језичке лабораторије у настави страних језика издвајају следеће: 1. повећање пажње ученика, 2. боље мисаоно ангажовање, 3. усмеравање ученика ка гласовној реализацији језика, 4. смањење страха и напетости, 5. подизање нивоа интерактивности и ефикасности,² 6. сврсисходни индивидуални рад или рад по групама и 7. стварање аутентичног језичког окружења. Уз наведено, посебно се издваја и могућност вишеструког преслушавања језичког инпута и стварање језичког аутопута, који се у конвенционалним учионицама своде на мањи број понављања. Ипак, као најважнија особина језичке лабора-

² Шите (2017: 15) бележи да у конвенционалној учионици ученик говори свега 2,2% времена на четрдесетпетоминутном часу, док у језичкој лабораторији се тај проценат повећава на чак 24%.

торије издваја се стварање акустичности, која обезбеђује да сви ученици, без обзира где седели у учионици, могу јасно и разветно чути свог наставника/предавача (Шити, 2017: 9). Адаму и Мухтар Умар (2018: 31) разликују четири типа језичких лабораторија: 1. *конвенционалне језичке лабораторије* (енг. *Conventional Laboratory*) – у којима се користе аудио-касете и це-де-ови за учење страног језика, 2. *лингвистичке фонолабораторије* (енг. *Lingua Phono Lab*) – које су сличне конвенционалним лабораторијама, али у којима се могу поредити различити аудио-записи, 3. *лабораторије подржане компјутерским системима* (енг. *Computer Assisted Language Laboratory*) – у којима се паралелно користе аудио и видео материјали и анимације и 4. *мултимедијалне језичке лабораторије* (енг. *Multimedia Hi-Tech Language Laboratory*) – у којима се користе најсавременији аудио-визуелни софтвери и садржаји. Без обзира на тип језичке лабораторије, њена главна функција је да ученицима омогући стицање језичких вештина у ученом језику (Адаму и сар., 2018: 29). У научној литератури се посебно истичу запажања да учење језика засновано на коришћењу мултимедијалних садржаја помаже у развијању језичких вештина – слушања, читања, говорења и писања. С обзиром на чињеницу да се у наставној пракси махом користи за препознавање, развијање и усвајање фонетског и фонолошког система страног језика (изговора, акцента, интонације, темпа, ритма и сл.), неретко се у пракси користе и термини *фонетска учионица* и *фонолабораторија*. Другим речима, рад у језичкој лабораторији омогућава активно учешће ученика кроз преслушавање и понављање задатих језичких образаца, односно развијање вештине слушања и правилног изговора страног језика кроз неограничени број понављања: „У учионици од тридесет и више студената није могуће обезбедити довољно времена за вежбање сваком појединачном студенту. [...] Коришћењем језичких лабораторија, сваком студенту се може обезбедити довољно праксе у учењу језика” (Риверс, 1970: 320). Ова врсте језичке лабораторије доприноси развоју вештине слушања и говорења кроз стварање аутентичног језичког окружења, примену интерактивних активности, симултаних корекција, али и упознавања са различитим типовима гласова – мушких и женских, младих и старих, грубих и финих и сл.

Ефикасност рада у језичкој лабораторији умногоме зависи и од стручности наставника и познавања технике рада у дигиталном окружењу. Наставник је у исто време дизајнер наставног процеса и реализатор у језичкој лабораторији. Рачунари се схватају само као алат, чију имплементацију наставник мора детаљно да испланира. Наставник са својим знањем и вештинама има важну улогу у модернизацији наставе страних језика: „Када се користи на одговарајући начин, језика лабораторија може допринети повећању ефикасности добрих наставника” (Лудо, 1964: 174). У прилици да искористи све предности подучавања језика у језичкој лабораторији биће само онај наставник који припреми одговарајуће наставне материјале (предавања, радио и тв програм, аутентичне разговоре, аудио-књиге, песме, кратке приче и сл.) и вешто их реализује кроз наставне активности, које, између осталог, подразумевају организацију дискусија, презентација, интервјуа, дебата и игре по улогама. Захваљујући

таквим активностима, наставник може помоћи ученику у побољшању говорних способности, подучавању граматичких и лексичких јединица, корекцији синтаксичких карактеристика говора и унапређењу конверзационих образаца. Такође, наставник има улогу супервизора (који надгледа активност у учионици) и коректора (који настоји да коригује начињене грешке својих ученика).

Техничка опремљеност језичке лабораторије подразумева постојање најсавременијих информационо-комуникационих технологија. Према техничким карактеристикама данас доступних језичких лабораторија, као неизоставни елементи појављују се: рачунари, микрофони, слушалице, разделник и уређаји за обезбеђивање мрежне повезаности рачунара. У језичкој лабораторији се посебно диференцира опрема за наставнике и опрема за ученике. Са једне стране, опрема за наставнике карактерише се могућношћу: 1. дељења информација (текста, видео и аудио записа, фотографија) са свим ученицима и 2. управљања активностима ученика који се налазе у лабораторији. Са друге стране, опрема за ученике омогућава пријем информација, њихово процесуирање и пружање повратног одговора наставнику. Традиционално, систем подразумева коришћење главне (наставничке) конзоле која је повезана са ученичким кабинама и опремом (рачунаром са микрофоном и слушалицама). Наставничка конзола (централна јединица и модерни рачунар) користи се као главни извор репродукције аудио или видео садржаја, који се путем мрежног кабла преноси до ученичке конзоле, обезбеђујући могућност двосмерне комуникације. Захваљујући интегрисаним алатима, наставничка конзола омогућава, осим репродукције припремљеног материјала, и управљање ученичким конзолама (оне омогућавање рада, усмеравање пажње на одговарајуће сегменте лекције и сл.). Савремене језичке лабораторије омогућавају коришћење различитих типова софтвера. С обзиром на актуелни ниво развијености технике и технологије, постоји већи број софтверских алата који се може користити у језичким лабораторијама. Међутим, њихов одабир и употреба условљени су техничко-технолошким захтевима опреме која се инсталира и користи. Компаније које се баве њиховом израдом настоје да у потпуности примене концепт „функционално оријентисаног дизајна”, који ће и наставницима и ученицима омогућити једноставно и сврсисходно коришћење. Њихова функција је да омогуће стимулацију очију, ушију, уста/усана, односно свих говорних органа.

Методологија истраживања

Предмет и циљ истраживања

Поглед на досадашњи развитак наставе српског као страног језика нам показује да је она, захваљујући универзитетским професорима и предавачима, а у складу са расположивим ресурсима, у стопу пратила достигнућа наставе страних језика како у погледу наставне методологије и квалитета наставних материјала тако и у погледу обезбеђивања адекватних услова за реализацију

наставног процеса, укључујући и отварање одговарајућих језичких лабораторија. Примера ради, Остоја Ђурић (1984: 7), говорећи о месту и улози Института за стране језике, бележи да је по окончању Другог светског рата, посредством Комисије за културне везе са иностранством ФНРЈ, отворена прва језичка лабораторија у Египту, „која је требало да осмисли курс од пет месеци, као и да изради посебне уџбенике и траке и запосли једног техничара и два професора са добрим знањем енглеског језика”. Дакле, врло брзо је, након отварања првих језичких лабораторија у свету, и код нас препознат њихов значај и функционалност у подучавању/учењу страног језика, након чега су покренуте бројне језичке лабораторије при институтима и факултетима. Професор Милорад Дешић (2003б: 64) посебно истиче да се у савладавању неких елемената фонетике (са фонологијом и морфонологијом) – артикулације појединих гласова (р, нарочито вокално, ђ, ћ, љ), изговора четири акцента, разликовања неакцентованих речи (клитика) – „могу постићи одлични резултати, поготово ако се изводе корективне вјежбе у језичким лабораторијама”. Нажалост, нема доступних домаћих (и ауторима познатих) радова у којима се истраживачи баве питањем начина реализације наставе (српског као страног) језика у језичким лабораторијама, због чега питање њихове улоге у овој врсти наставе остаје недовољно разјашњено већини (младих) предавача српског као страног језика. Стога је предмет сагледавање функционисања новоотворене језичке лабораторије на Филозофском факултету у Нишу, са циљем указивања на основне могућности њене примене у реализацији наставе српског као страног језика.

Задаци истраживања

У складу са дефинисаним предметом и одређеним циљем истраживања издвојили смо следеће истраживачке задатке:

1. Описати изглед и опремљеност језичке лабораторије на Филозофском факултету у Нишу.
2. Издвојити основне функције централне јединице и пратећег софтверског пакета.
3. Указати на основне могућности примене језичке лабораторије у реализацији наставе српског као страног језика.

Методе, технике, инструменти и узорак истраживања

Према дефинисаном предмету, циљу и постављеним задацима истраживања коришћене су метода опсервирања, дескриптивна метода и метода теоријске анализе са техником анализе садржаја. Захваљујући побројаним методама, спровели смо детаљно квалитативно истраживање ради утврђивања важних елемената функционисања језичке лабораторије. Најпре је сагледана техничко-технолошка опремљеност језичке лабораторије на Филозофском факултету у Нишу, а затим су анализирани у њој реализоване активности на почетном и средњем течају српског као страног језика. Истраживање је реализовано у периоду од средине децембра 2023. године до средине фебруара 2024. године.

Језичка лабораторија на Филозофском факултету Универзитета у Нишу

Језичка лабораторија за симултано превођење отворена је 19. децембра 2023. године на Филозофском факултету у Нишу као резултат рада на пројекту „Одрживи развој Лектората за бугарски језик и културу на Филозофском факултету”. Фонолабораторија је првенствено осмишљена и покренута из потребе унапређивања наставе страних језика и наставе на предметима из области фонетике, акцентологије и реторике на студијама националних и страних филологија. Опремање фонолабораторије финансирао је Министарство спољних послова Републике Бугарске, а радове на опремању лабораторије реализовала је компанија „ARCEL” из Београда. Фонолабораторија је опремљена најсавременијим системом, који чине централни уређај – μ LAB100PC, седамнаест аудио-боксова за ученике са пратећом електронском конзолом – eBOX100 и исто толико мултимедијалних слушалица (в. фотографију 1).



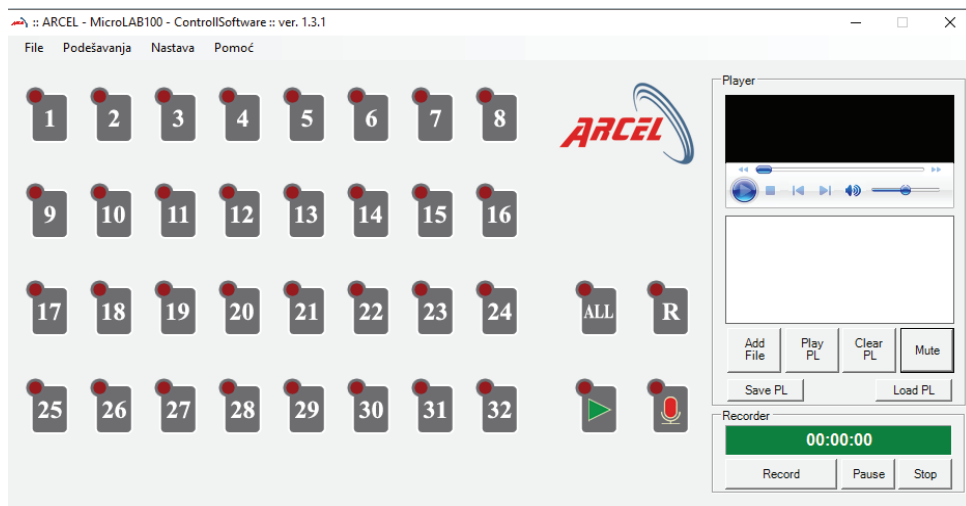
Фотографија 1. Изглед језичке лабораторије на Филозофском факултету у Нишу

Функција централног уређаја је да омогући пренос и појачавање/смањивање аудио-сигнала до свих ученика, који су на Филозофском факултету подељени, према потреби, у три (неједнаке) групе – аудио-боксови од 1 до 8 чине прву групу, аудио боксови од 9 до 16 другу групу, док аудио боксови од 17 до 20 чине трећу групу ученика. Ученичка конзола се користи ради појачавања долазног сигнала и контроле мултимедијалних слушалица (в. фотографију 2).



Фотографија 2. Изглед ученичке конзоле

Зелена лампица на уређају показује радни статус конзоле³, док црвена упућује на укљученост/искљученост учениковог микрофона. Централном микропроцесорском јединицом управља се помоћу посебно развијеног софтвера eLAB100 (v. 1.3.1), који се инсталира на наставников рачунар (в. фотографију 3).



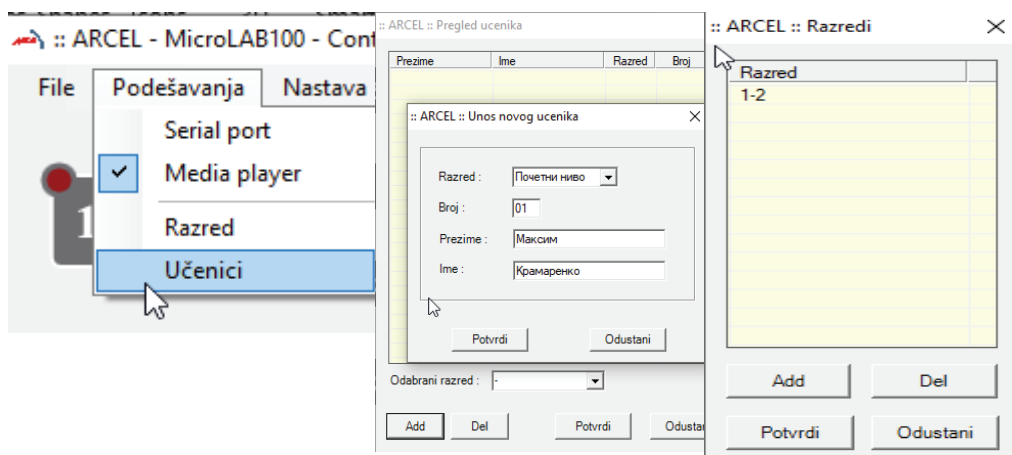
Фотографија 3. Кориснички интерфејс у програму eLAB100

Основне карактеристике програма eLAB100

Рад у програму *eLAB100* прилагођен је просечном кориснику савремених мултимедијалних уређаја. Иницијално успостављање програма подразумева инсталирање (у свега неколико корака/кликова) одговарајућег управљачког програма (енг. *driver*), задуженог за успостављање везе између рачунара, централне конзоле и (ученичких) аудио-боксова. Програм одликује једноставно

³ Активира се са паљењем централне (наставничке) конзоле.

корисничко окружење. Централни део интерфејса заузима распоред ученичких аудио-боксова (од 1 до 32)⁴. Притиском на одговарајући (и/или бројем) обележени тастер наставник може успоставити двосмерну комуникацију са свим ученицима (тастер ALL) или жељеним бројем ученика (што се посебно функционалним показује приликом групног облика рада).⁵ Осим наставника, и сâм ученик, притиском на одговарајуће дугме на свом аудио-боксу, може иницирати двосмерну комуникацију, при чему ће се, и у овом случају, укључити црвени индикатор у наставниковом програму. Уз наведено, наставник има могућност укључивања/искључивања сопственог микрофона (алат *Microfon*), односно једноставне припреме (алати *Add File*, *Play Playlist*, *Clear Playlist*, *Mute* и сл.) и репродукције одговарајућег аудио и видео материјала (алат *Player*), те снимања сопствених и/или ученичких говорних активности (алат *Record/Pause/Stop*). Тастер „репродукција” омогућава свим ученицима да прате и (пре) слушају говор свог предавача, односно репродукцију изабраног дидактичког материјала.⁶ Као врло функционалан алат у анализираном програму појављује се могућност именовања сваког аудио-бокса, односно прављење распореда седења ученика кроз додељивање имена свакој позицији у језичкој лабораторији (в. фотографију).⁷



Фотографија 4. Креирање „распоред седења” у анализираном програму

Настава српског као страног језика у фонолабораторији Филозофског факултета у Нишу

⁴ Броје је условљен просторном и техничком опремљеношћу језичке лабораторије.

⁵ У наведеном случају „изабрани” ученици активно учествују, док сви остали слушају емитовану наставу.

⁶ Добра страна анализираног софтвера је што омогућава репродукцију аудио и видео записа помоћу других инсталираних програма тако да сви ученици могу бити у улози активних слушалаца и учесника наставног процеса.

⁷ Након именовања ученика/позиција, потребно је програм затворити и поново покренути.

Настава српског као страног језика на Филозофском факултету у Нишу у јесењем семестру 2023/2024. године започела је средином октобра. Две групе ученика су активно пратиле наставу српског језика на почетном и на средњем нивоу. Иако је прва трећина курса реализована у конвенционалној учионици, остатак курса је, сходно распореду заузетости просторија, реализован у ново-опремљеној фонетској учионици. Настојећи да се и сâм упозна са принципима организације и извођења наставе у фонетској учионици, наставник је са својим ученицима изводио, сходно саветима из методичке литературе, школске примере активности: вежбе слушања (и понављања), вежбе изговора, вежбе читања (са различитим варијацијама), игру по улогама и вежбе дискусије. Иако се наведени типови вежби регуларно користе и у конвенционалним учионицама, вишемесечни рад у фонетској учионици указао је на предности коришћења савремених информационо-комуникационих технологија, а које се огледају у ефикаснијем и бржем развоју вештине слушања, читања и говорења. Осим што наставнику српског као страног језика олакшавају рад у учioniчким условима, ученици показују изузетну мотивисаност за активно учешће у наставном процесу кроз реализацију различитих типова вежби и активности. Притом, захваљујући једноставном корисничком интерфејсу и постојању детаљног упутства, није било потребно много времена за савладавање основа рада и реализације наставног процеса у фонетској учионици.

„Основ успешне комуникације је правилан, тј. нормалан изговор говор” (Стакић, 2021: 110). Имајући у виду важност стицања и развоја вештине слушања и говорења, организација наставе у фонетској учионици подразумевала је спровођење различитих вежби у настави српског као страног језика из области фонетике (са фонологијом): артикулационо-акустичке, акценатске, интонационе, вежбе перцепције гласовног система. Ове вежбе посебно су представљале изазов за оне ученике који су на почетном и средњем течају, како због слабог познавања српског језика тако и због саме комплексности и сложености фонетско-фонолошког система нашег језика (Петровић–Гудурић 2010). Једна од првих активности подразумевала је слушање и понављање различитих гласова српског језика са циљем развоја вештине перцепције (и креирања одговарајуће „слике” гласовног система српског језика): фрикатива, африката (денталних и палаталних) и сонаната – *с, ц, з, ч, ш, ж, џ, р, ћ, л, љ, н, њ* и *ђ*. Реч је о вежбама које потпомажу увежбавању изговора оних фонема које странци тешко изговарају⁸ – *р* (посебно вокално), *ц, ч, ћ, ђ, љ, њ*, али и сонантата (у иницијаном, медијалном и финалном положају речи). Осим наставничког изговора сваког појединачног гласа, коришћено је и више аудио-записа преузетих са платформе Јутјуб, како би се ученици упознали са више различитих и индивидуално одређених говорних реализација,⁹ али и направили одговарајућу дистинкцију

⁸ Видети више у раду *An analysis of phonetic-phonological and orthographic errors when learning Serbian as foreign language* (Sudimac 2020: 112–118).

⁹ „Пожељно би било да буду заступљени и мушки и женски гласови, а ако их има више истоврсних (мушких односно женских), морали би да се довољно разликују по гласовним карактеристикама

међу сугласничким паровима. Пошто су ученици успели да бар приближно тачно изговоре већину гласова српског језика, стечене вештине су примењене за увежбавање изговора вокала и консонаната у контексту разноврсних речи, фраза¹⁰ и реченица (*јогурт, чаша, мачка, соба, џем, ћевапчићи; Извините!, Хвала!, Здраво!; Шта радите?, Како сте?, Колико кошта?*). Следећу фазу рада у фонетској учионици обухватило је коришћење аудио-материјала (из уџбеничког комплета *Реч по реч* Института за стране језике) у функцији озвученог уџбеника. Неретко су наведени аудио-записи коришћени ради решавања задатака у пратећој радној свесци. Осим уџбеничког аудио-материјала, наставник је настојао да организује мултимедијалне часове, чији је циљ стварање интерактивног и аутентичног језичког и друштвено-културног окружења. Како би ученицима пружио довољно језичког инпута за усвајање говорних образаца српског језика, као наставне материјале користио је видео и аудио записе доступне на интернету (и на платформама Јутјуб, Фејсбук, Инстаграм и Тикток). Део наведених записа чинили су, према савету професора Милорада Дешића (2003а), снимљени говори наших познатих личности – писаца и спортиста. Њихова примена је ученицима, захваљујући коришћењу специјализоване опреме, обезбедила пријем говорног сигнала без шума и прекида у комуникацији (који су уобичајени у конвенционалним учионицама),¹¹ али и упознавању са најтананијим говорним модулацијама, усклађеним са интерпретираним садржајем. Коришћење технике посебно је омогућило читање уџбеничких текстова по улогама, њихово снимање, поновно преслушавање и наставникову интервенцију у погледу кориговања неправилног изговора,¹² јер се „акцент учи од самог почетка, истовремено са схватањем значења и првим изговором ријечи, са уочавањем њених морфолошких карактеристика и са добивањем основне представе о њеној употреби у реченици” (Дешић, 1986: 106). Све наведене активности, у условима фонетске учионице, имају и елементе игре, због чега их ученици примају са одобравањем. Том приликом је посебна пажња наставника била усмерена ка артикулационим вежбањима и усвајању одговарајућег тона, темпа, паузе, дисања и јасноће говора странаца. Неретко су организована и инвидиудална (или групна) такмичења у читању текстова, при чему је победник био онај учесник који је направио најмање грешака. Варијацију активности читања по улогама на часовима представљало је симулирање ситуација из свакодневног живота у склопу развоја вештине писања кроз осмишљавање одговарајућих дијалога на задату тему (позивање такси службе, куповина у пекари и/или продавници, наручивање хране и пића, сналажење у простору; разговор

(по интезитету, висини, темпу, боји гласа)” (Дешић, 2003а: 199).

¹⁰ Професор Милорад Дешић (2003а: 201) напомиње да се „талентованијим слушаоцима могу дати и неке наше брзалице – реченице које ваља изговарати више пута, сваки пут све брже”.

¹¹ „Ученицима ће бити отежано да схвате поруку ако постоје сметње (шумови, галама у учионици, спољна бука, неразговетно излагање)” (Вилотијевић, Вилотијевић, 2016: 197).

¹² „Најпре се исправља мјесто акцента, затим квантитет и на крају, кад се доста поодмакне у учењу, интонација” (Дешић, 1986: 106).

за посао, заказивање венчања, временска прогноза и сл.) или коришћење звучних илустрација (грмљавине, хујања ветра, плакања, смејања, кашљања, буке у саобраћају, звука мотора и сл.).¹³

Закључак

Квалитетна настава страних језика на универзитетима у XXI веку претпоставља испуњавање свих услова и захтева у погледу техничко-технолошке опремљености учионица и кабинета. Као посебан захтев у методичкој литератури наводи се потреба заснивања језичких лабораторија, у којима би, захваљујући стручно-техничкој оспособљености наставног кадра, настава била усмерена ка обезбеђивању квалитетних наставних материјала и, самим тим, креирању аутентичног језичког окружења. Њихово покретање зависи, пре свега, од економских могућности факултета/универзитета, али и реалних потреба. Обезбедивши одговарајуће материјалне ресурсе, Филозофски факултет у Нишу је отворио савремену језичку лабораторију са циљем да наставу страних језика на својим филолошким и друштвено-хуманистичким студијским програмима осавремени. Како би рад у језичкој лабораторији био прилагођен потребама наставника и студената свих акредитованих студијских програма, прибављена је најмодернија опрема која омогућава истовремени рад наставника и седамнаесторо ученика (подељених у три неједнаке групе). У њој је, према правилу, посебно издиференцирана опрема за наставнике и опрема за ученике. У опрему за наставнике убрајају се централни уређај (са слушалицама и микрофоном), одговарајући рачунар и пројектор. Опрему за ученике чине аудио-боксови са пратећом контролном јединицом, слушалице и микрофон. Опремом се управља помоћу специјализованог софтвера *eLAB100*, који је у потпуности прилагођен просечном кориснику савремених информационо-комуникационих технологија. Његова примарна функција је да обезбеди мисаоно ангажовање свих ученика, групе ученика или сваког ученика понаособ.

Препознајући важност примене језичке лабораторије у универзитетској наставној пракси, наставници страних језика су је, непосредно након заваничног (и свечаног) отварања, први пут употребили у раду са својим студентима, демонстрирајући њене могућности и домете. Посебно место је имала у унапређењу квалитета наставе српског као страног језика. Придржавајући се „школских” примера активности рада у језичкој лабораторији, наставник је у њој током два и по месеца на почетном и средњем течају свакодневно реализовао вежбе слушања (и понављања), вежбе изговора, вежбе читања (са различитим варијацијама), игру по улогама и вежбе дискусије. Резултати истраживања (и опсервирања) показали су да ученици показују виши степен мотивисаности

¹³ „Као што се од низа слика може саставити текст, исто тако је могуће од одређеног броја звукова и гласова сачинити цјеловиту причу (изговорену или написану). Довољан је само један примјер: (спикер) *Испричај шта се догодило.* – (звук мотора разних возила: аутомобила, аутобуса, камиона)...” (Дешић, 2003а: 204).

за активно учешће на часовима, што се позитивно одражава на стицање комуникативне, граматичке и лексичке компетенције. Посебну примену у настави српског као страног језика језичка лабораторија проналази у извођењу и реализацији фонолошко-фонетских вежби – изговору фонема које су тешке странцима (*p, ħ, ħ, љ, њ*), консонаната у различитим позицијама у речи, али и артикулационих вежби. Притом, реализација наведених врста вежби подржана је применом (онлајн) мултимедијалних садржаја, чија примена значајно доприноси унапређењу квалитета наставе (српског као) страног језика. На основу свега реченог у овом раду, изражавамо најдубље уверење да ће наставници страних језика у веома кратком временском року спознати и у наставној пракси искористити већину потенцијала које језичка лабораторија са собом носи.

Литература

- Адаму и Мухтар Умар 2018: Adamu, A., Mukhtar Umar, M. (2018). The Roles of the Language Laboratory in Teaching Languages: A Case Study of Bayero University, Kano. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 7(6), 29–40.
- Антих 1988: Antich de León, R. (1988). *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Бугарски 1984: Bugarski, R. (1984). Pregršt pitanja o srpskohrvatskom kao stranom jeziku. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*, Beograd: Institut za strane jezike, 17–22.
- Вилотијевић, Вилотијевић 2016: Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе II*. Београд: Учитељски факултет.
- Вукадиновић 1984: Vukadinović, Z. (1984). Program i realizacija nastave srpskohrvatskog jezika kao stranog. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*, Beograd: Institut za strane jezike, 60–67.
- Гачић 1986: Gačić, Z. (1986). Kako poboljšati motivaciju naših polaznika. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*, Beograd: Institut za strane jezike, 141–145.
- Дешић 1986: Dešić, M. (1986). Prozodijski elementi u nastavi srpskohrvatskog jezika kao stranog. U P. Vučković (ur.). *Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog*. Beograd: Institut za strane jezike, 106–108.
- Дешић 2003а: Дешић, М. (2003). Ozvučeni udžbenik srpskog jezika kao stranog. U J. Vučo (prir.), *Udžbenik u nastavi stranih jezika*. Nikšić: Univerzitet Crne Gore, 199–205.
- Дешић 2003б: Дешић, М. (2003). Српски језик као страни данас. У П. Вучковић (ур.), *Педесет година Института за стране језике: 1953–2000*. Београд: Институт за стране језике, 63–67.
- Ђурић 1984: Đurić, O. (1984). Uvodna reč. U: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*. Beograd: Institut za strane jezike, 5–8.
- Еванс 1970: Evans, L. (1970). The Use of the Language Laboratory for Phonetics at Advanced Levels of English Learning. *Language Learning*, 20, 109–125.

- Ивић 1998: Ивић, П. (1998). *Преглед историје српског језика* (приредио Александар Младеновић). Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.
- Кели 1976: Kelly, L. (1976). *25 Centuries of Language Teaching: 500 BC-1969*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Ладо 1964: Lado, R. (1964). *Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Маринковић 2010: Маринковић, М. (2010). Српски језик у Османском царству: Пример четворојезичног удбеника за учење страних језика из библиотеке султана Махмуда I. *Славистика*, 14, 280–298.
- Новаковић 2022: Новаковић, А. (2022). *Увод у методiku наставе српског као страног језика*. Ниш: Филозофски факултет.
- Петровић и Гудурић 2010: Петровић, Д., Гудурић, С. (2010). *Фонологија српског језика*. Београд: Институт за српски језик САНУ – Нови Сад: Матица српска – Београд: Београдска књига.
- Радић Бранислављевић, Миловановић 2014: Radić Branislavljević, M., Milovanović, M. (2014). Savremene tehnologije u nastavi stranih jezika. *Sinteza 2014: Uticaj interneta na poslovanje u Srbiji i svetu*, 500–504.
- Риверс 1970: Rivers, W. (1970). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Роби 2004: Roby, W. (2004). Technology in the service of foreign language teaching: The case of the language laboratory. In D. Jonassen (ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, London: Routledge, 523–541.
- Станковић и сар. 2019: Stanković, Z., Osmanović, J., Dimitrijević, M. (2019). Razvoj obrazovne tehnologije i ИКТ групе предмета u visokoškolskom obrazovanju: Predmetna analiza zastupljenosti u Srbiji i okruženju. У: М. Илић и Ј. Шарапац Стаменковић (ур.), *Тематски зборник радова са деветог међународног научног скупа Наука и савремени универзитет 9: Нови правци истраживања у друштвеним и хуманистичким наукама*. Ниш: Филозофски факултет, 297–310.
- Стакић 2021: Stakić, M. (2021). Ortoepija u programima za mlađe razrede osnovne škole. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(1), 109–122.
- Судимац 2020: Sudimac, N. (2020). An analysis of phonetic-phonological and orthographic errors when learning Serbian as foreign language. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*. Vol 18, No 1. University of Niš, pp. 109-118
- Џиндал 2022: Jindal, N. (2022). Role Of English Language Lab in Shaping and Enhancing the Employability Skills of the Technocrats and Professionals: A Challenge or a Chance. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 2093–2099.
- Џонстон 1987: Johnston, J. (1987). *Electronic Learning: From Audiotape to Videodisc*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Association.
- Шите 2017: Sihite, J. (2017). *The Role of Language Lab Technique in Learning English as a Second Language*. Medan: Lembaga.

LANGUAGE LABORATORY AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN NIŠ AND ITS PLACE IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Aleksandar Novaković, Nina Sudimac

Department of Serbian Studies, Faculty of philosophy, University of Niš, Serbia

Abstract: The subject of this paper is an overview of the functioning of the newly opened language laboratory at the Faculty of Philosophy in Niš. The aim is to point out the basic possibilities of its application in the teaching of Serbian as a foreign language. We used observation method, descriptive method and theoretical analysis method with content analysis technique. The results of the research showed that the language laboratory, according to the level of technical and technological equipment, can be classified as one of the most modern in the Republic of Serbia. It clearly differentiates the roles of teachers and students, and thanks to the application of specialized software, its application is simple and expedient in teaching foreign languages. During the testing period, the language laboratory found a special place in the teaching of Serbian as a foreign language. Adhering to the “school” examples of work activities in the language laboratory, during two and a half months in the elementary and secondary courses, the teacher carried out daily listening exercises (and repetition), pronunciation exercises, reading exercises (with different variations), discussion exercises and a game. by roles.

Keywords: teaching Serbian as a foreign language, language laboratory, phonetics classroom, Faculty of Philosophy in Niš

Primljeno: 9.3.2024.

Prihvaćeno za objavljivanje: 15.04.2024.

ХЕУРИСТИЧКИ ИНОВАТИВНИ СИСТЕМ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Хаџи Живорад Миленовић¹

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Биљана Јеремић,

Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору

Милица Павловић,

ОШ „Ђорђе Натошевић“ у Новом Саду

Апстракт: У раду се проучава иновативни хеуристички систем у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. У истраживању се пошло од опште претпоставке да иновативни системи наставе у млађим разредима основне школе имају значајну ефикасност у реализацији циљева и задатака у настави музичке културе, али да се недовољно користе. Пошло се и од посебних претпоставки да о ефектима примене иновативног хеуристичког модела у настави музичке културе у млађим разредима основне школе постоје углавном уједначене процене и учитеља и наставника основне школе и да на такве њихове процене значајно не утиче њихово академско образовање, искуство у обављању наставничке професије и занимање. Да би се то утврдило у првој половини школске 2023/24. на узорку од 123 учитеља и наставника основних школа на подручју Новог Сада, Сомбора и Кикинде спроведено је истраживање приказано у овом раду. Подаци прикупљени онлајн Скалером – ИХНСНМКМРОШ ($\alpha = 0,976$) и обрађени дескриптивном статистиком, анализом варијансе и Ман Витнијевим У тестом су потврдили све хипотезе истраживања. На основу резултата истраживања и критичких анализа приказаних у раду дати су закључци истраживања и педагошке импликације.

Кључне речи: хеуристички иновативни систем, музичка култура, млађи разреди основне школе, проналазачки рад, истраживачки рад

Увод

Данашње друштво карактеришу бројне промене у свим сферама. Оне се нужно одражавају и на школу и образовање. Школа као базична установа

¹ hadzi.zivorad.milenovic@pr.ac.rs

васпитања и образовања би требало да иде у корак с друштвеним променама и научним достигнућима. Зато је школа у сталним променама како би одговорила научним достигнућима и захтевима друштва. Без обзира на то, може се тврдити да се друштво променило, али не и сама школа.

Из наведених и многих других разлога проистиче да је иновирање наставе стални императив савремене школе. Остаје и императив учитеља и наставника. Значајним се истиче и прихватање иновација од чега у највећој мери зависи промовисање иновација и њиховог доприноса квалитету наставе. Увођење иновација на дневном нивоу је постало императив школе. Досадашње иновације су углавном биле засноване на иновирању наставних средстава. То је недовољно да би се могло говорити о темељнијим променама у школи, посебно у настави која се и даље реализује према разредно-предметно-часовном систему Јана Амоса Коменског (1997). Све то пред школу и њихове учитеље и наставнике и даље поставља обавезу конципирања наставе која би заиста била иновативна.

Последњих година све више се помињу иновативни наставни системи као виши ниво иновација у настави од иновативних дидактичко-методичких модела. Иновативни наставни системи се као и иновативни дидактичко-методички модели темеље на иновативним врстама наставе: интерактивна, диференцирана, егземпларна, хеуристичка, инклузивна, респонсибилна, интегративна... Иновативни наставни системи су на први поглед унапређени, виши ниво постојећих иновативних дидактичко-методичких модела. Темеље се не само на другачијем планирању, реализацији и вредновању наставе већ и на сасвим другачијој концепцији наставе која је као таква проистекла из иновативних планова и програма наставе. Иновативни наставни системи су бројни. Комбинацијом различитих иновативних наставних система се увек може доћи до новог комбинованог иновативног наставног система (Миленовић и Ботић, 2023). Не улазећи у њихову продубљенију анализу, у овом делу рада ће бити поменути најчешће коришћени иновативни наставни системи. Полазећи од врсте иновативне наставе на којој су засновани, они су: индивидуализовани, егземпларни, програмирани, интегративни, хеуристички, пројектни, модуларни, интерактивни, развијајући, проблемски, искуствено-витагени, игролики, дистантни, компјутерско-информативни, смислено-вербални, скоковити, продуктивни, личносно-усмерени, тимски, микро и остали.

Проблем истраживања овог рада је иновативни хеуристички наставни систем. Он је у раду приказан у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Настава музичке културе у млађим разредима основне школе има своје посебности у односу на остале наставне предмете у разредној настави. То се нарочито односи на музичко описмењавање ученика млађег школског узраста. Односи се и на инструментални део почетне наставе музике у млађим разредима основне школе.

Хеуристички приступ настави подразумева планирање, реализацију и вредновање наставе при проналазачком и истраживачком раду ученика. Проналазачки рад ученика је од значаја за њихово веће укључивање и наставу

и учешће активностима долажења до решења задатка и проблема (Миленовић, 2017). Овакав приступ настави код ученика развија осећај одговорности за преузете обавезе. Доприноси и њиховом креативном, стваралачком и истраживачком приступу настави и учењу. Знања ученика стечена на овај начин су темељна знања и за ученике имају вредности и изван учионице (Илић, 2010). Као таква су трајна знања ученика која им служе у даљем учењу и у решавању свакодневних животних проблема и проблема у учењу (Миленовић, 2013).

Метод

На иновирање наставе музичке културе и наставе осталих наставних предмета у млађим разредима основне школе утичу бројни фактори. Процес иновирања наставе у великој мери зависи од самих учитеља, односно од њиховог знања, искуства у примени иновација у настави и употреби иновативних наставних система, ставова према иновацијама у настави и спремности да се стручно усавршавају у овој области. Полазећи од захтева иновативне наставе и позитивне праксе примене иновативних наставних система, као и наведених и многих других истраживања публикованих у светској пракси (Lu & Kaiser, 2022; Wong, 2022; Dogan & Kahraman, 2021; Mroczek Zulicka & Mokras Grabowska, 2021; Moltafet et al., 2018), у Србији се последњих деценија интензивније започело с употребом иновативних дидактичко-методичких модела по којима се настава планира, реализује и вреднује у обрнутом дизајну и у више корака (Илић, 2020). Све је и више публикованих радова у којима је проблем истраживања усмерен на различите аспекте иновативних дидактичко-методичких модела, иновативних наставних система и њихове примене у наставној пракси (Василијевић и сар., 2023; Миленовић и Ботић, 2023; 2021; Миленовић и сар., 2023; Рајчевић и сар., 2022; Миленовић, 2013; Илић, 2010; 2000). На оваквој наставној пракси и наведеним резултатима истраживања, темељи се проблем овог спроведеног истраживања који се односи на употребу иновативног хеуристичког наставног система темељеног на проналазачком и истраживачком раду ученика у настави. Његова употреба проучавана је у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. *Проблем истраживања* је постављен у виду основног питања на које је потребно наћи одговор: *шта је то иновативно у већ постојећим иновативним моделима*. Има ли разлике и у чему се огледају, или се ради само о иновацији постојеће иновације, само на вишем нивоу сложености и какве су процене учитеља и наставника музичке културе о ефектима употребе иновативног хеуристичког наставног система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе у зависности од њиховог академског образовања, наставног искуства и наставнике професије (учитељ или наставник музичке културе).

Предмет истраживања у ширем приступу је употреба иновативних наставних система у настави у млађим разредима основне школе. У ужем приступу, предмет истраживања је употреба иновативног наставног система хеуристичке наставе у планирању, реализацији и вредновању наставе музичке културе у млађим разредима основне школе.

Циљ истраживања је идентификација процена учитеља и наставника музичке културе у основној школи о ефикасности примене иновативног хеуристичког наставног система у планирању, реализацији и вредновању наставе музичке културе у млађим разредима основне школе. Он је конкретизован кроз три истраживачка питања којима је требало доћи до одговора на питања: 1) да ли образовни ниво учитеља и наставника музичке културе утиче на њихове процене о доприносу употребе иновативног наставног система хеуристичке наставе у настави музичке културе у млађим разредима основне школе; 2) да ли наставно искуство учитеља и наставника музичке културе утиче на њихове процене о доприносу употребе иновативног наставног система хеуристичке наставе у настави музичке културе у млађим разредима основне школе; и 3) да ли наставничка професија (учитељ или наставник музичке културе) утиче на процене учитеља и наставника музичке културе о доприносу употребе иновативног наставног система хеуристичке наставе у настави музичке културе у млађим разредима основне школе.

У истраживању се пошло од *опште претпоставке* да иновативни наставни системи наставе у млађим разредима основне школе имају значајну ефикасност у реализацији наставе музичке културе у млађим разредима основне школе, али их учитељи и наставници недовољно користе у настави музичке културе. Пошло се и од *посебних претпоставки* да ће истраживањем бити утврђено да о ефектима примене иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе постоје углавном уједначене процене учитеља и наставника музичке културе у основној школи и да на њих значајно не утиче академско образовање, искуство у обављању наставничке професије и њихово занимање (учитељ или наставник музичке културе). Коришћене су дескриптивна и трансферзална истраживачка метода.

Узорак истраживања и процедура

Истраживање је спроведено у првој половини школске 2023/24. на узорку од 123 учитеља и наставника музичке културе у основним школама на подручју Новог Сада, Сомбора и Кикинде.

Табела 1
Структура узорка према академском образовању

Академско образовање	f	%
виша или висока школа	5	4,10
ОАС	77	62,60
МАС	41	33,30
Укупно:	123	100

Према академском образовању структура узорка је: (виша школа (ВШ) – 5 (4,10%), основне академске студије (ОАС) – 77 (62,60%) и мастер академске студије (МАС) – 41 (33,30%) (Табела 1).

Табела 2

*Структура узорка према искуству у обављању
учитељске професије*

Наставно искуство	f	%
до 10	41	33,30
11-20	35	28,50
21-30	38	30,90
више од 30	9	7,30
Укупно:	123	100

Подаци показују (Табела 2), да је у узорку највише било учитеља с наставним искуством до 10 година – 41 (33,30%). Нешто је мање учитеља с наставним искуством између 21 и 30 година – 38 (30,90%) и између 11 и 20 година – 35 (28,50%), док је најмање било учитеља с наставним искуством дужим од 30 година – 9 (7,30%).

Табела 3

Структура узорка према занимању

Занимање	f	%
учитељ	99	80,50
наставник	24	19,50
Укупно:	123	100

Према подацима приказаним у табели 3 је уочљиво да је у узорку био већи број учитеља – 99 (80,50%) у односу на наставнике музичке културе – 24 (19,50%).

Подаци истраживања прикупљени су онлајн скалером којим су испитиване процене учитеља и наставника музичке културе о иновативном хеуристичком наставном систему у настави музичке културе у млађим разредима основне школе (Скалер – ИХНСНМКМРОШ).

Инструмент истраживања

Истраживачке технике су анкетирање којим су прикупљени подаци о независним варијаблама и скалирање о проценама учитеља о ефектима примене иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. За потребе овог спроведеног истраживања конструисан је онлајн комбиновани инструмент који се састоји од општих питања која се односе на академско образовање, искуство у обављању наставничке професије и занимања наставника и тростепене скале интензитета сагласности о ефикасности примене иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе (слажем се, нисам сигуран-а и не слажем се) (Скалер – ИХНС-НМК-МРОШ. Састоји се од 20 ајтема.

- a1 Реализација наставе музичке културе увек на другачији начин даје позитивне ефекте.
- a2 Нисам у довољној мери обучен-а да реализујем наставу музичке културе према иновативним наставним системима.
- a3 Ученици боље уче када непосредно учествују у реализацији наставе музичке културе.
- a4 Класична настава музичке културе је углавном недовољно ефикасна.
- a5 Настава музичке културе је специфична и није увек могуће да ученици сами реализују поједине њене делове.
- a6 Иновативни наставни системи нису прописани као обавезни, па се због тога и недовољно примењују у настави музичке културе.
- a7 Школе нису опремљене за примену иновативних наставних система.
- a8 Примена иновативних наставних система подразумева и да ученици на сличан начин уче и условима породичног окружења.
- a9 Ако бих наставу музичке културе реализовао-ла према иновативних наставних системима у школи би ми озбиљно замерили.
- a10 Више пута сам у настави музичке културе применио-ла неки од иновативних наставних система.
- a11 Ученици млађег школског узраста нису обучени да самостално долазе до решења задатака и проблема у настави музичке културе.
- a12 Учешће ученика у настави музичке културе доприноси трајности знања.
- a13 За употребу иновативних наставних система неопходна ми је подршка родитеља, школе и друштвене заједнице.
- a14 Знам колеге које су примењивале иновативне наставне системе.
- a15 Ризично је примењивати иновативне наставне системе јер се тиме ризикује да се у случају неуспеха изгуби драгоцено време што није случај у класичној настави.
- a16 Када би ми неко пружио могућност да научим да примењујем иновативне наставне системе ја бих то радо чинио-ла.
- a17 Досадашња примена иновативних система у настави музичке културе је била искључиво ради личне промоције учитеља и наставника.
- a18 Сматрам да иновативни наставни системи не могу дати значајније ефекте у реализацији наставе музичке културе.
- a19 Употребу иновативних наставних система треба системски решити.
- a20 Када примењујем иновативне наставне системе исходи наставе су бољи.

Табела 4.

Кронбахов алфа коефицијент (α)

α	Број ајтема
0,976	20

Поузданост инструмента испитивана је Кронбах алфа коефицијентом, који износи 0,976.

Обрада података

Подаци прикупљени истраживањем обрађени су дескриптивном статистиком, једнофакторском униваријантном анализом варијансе и Ман Витнијевим У тестом. Резултати истраживања приказани су табелама.

Приказ резултата

Подаци о проценама учитеља и наставника музичке културе о ефектима употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе према њиховом академском образовању приказани су према резултатима добијеним анализом варијансе. Према академском образовању, учитељи и наставници музичке културе су били подељени у три групе: 1 (ВШ), 2 (ОАС) и 3 (МАС).

Табела 5

Академско образовање и процене учитеља и наставника музичке културе о ефектима употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе (ANOVA)

	Збир квадрата	df	Средњи скор	F	p
Унутар групе	58,989	2	29,594	0,105	0,901
Између група	33859,808	120	282,165		
Укупно:	33918,797	122			

Није утврђена статистички значајна разлика у резултатима три групе учитеља и наставника музичке културе према академском образовању у њиховим проценама о ефектима употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе: $F(2, 122) = 0,105$, $p = 0,901$ (Табела 5).

Анализом варијансе истражен је и утицај искуства учитеља и наставника музичке културе у обављању наставничке професије на њихове процене о ефектима употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Према искуству у обављању наставничке професије учитељи и наставници музичке културе су били подељени у четири групе: 1 (до 10), 2 (11–20), 3 (21–30) и 4 (више од 30).

Табела 6

Искуство у обављању наставничке професије и процене учитеља и наставника музичке културе о ефектима употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе (ANOVA)

	Збир квадрата	df	Средњи скор	F	p
Унутар групе	1684,755	3	561,585	2,073	0,107
Између група	32234,042	119	270,874		
Укупно:	33918,797	122			

Није утврђена статистички значајна разлика у резултатима четири групе учитеља и наставника музичке културе према искуству у обављању наставничке професије у њиховим проценама о ефикасности употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе: $F(3, 122) = 2,073, p = 0,107$ (Табела 6).

Ман Витнијевим У тестом је истражен утицај наставничке професије (учитељ или наставник музичке културе) на њихове процене о ефектима употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне.

Табела 7

Наставничка професија и процене учитеља и наставника музичке културе о ефектима употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе

	Процене
Mann-Whitney U	1106,000
Wilcoxon W	1406,000
Z	-0,524
Md (учитељи)	99 (58,0000)
Md (наставници музичке културе)	24 (52,5000)
Укупно	123 (57,0000)
p	0,601

Према подацима приказаним у Табели 7 се види да без обзира што су код учитеља утврђене веће вредности медијана ($Md = 58,0000$) у односу на наставнике музичке културе ($Md = 52,5000$), Ман Витнијев У тест није открио статистички значајну разлику у проценама учитеља и наставника музичке културе о ефектима употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе: $U = 1106,000, Z = -0,524, p = 0,601$.

Емпиријским истраживањем су утврђене углавном усаглашене процене учитеља и наставника о ефектима употребе иновативних наставних система

у настави музичке културе у млађим разредима основне школе без обзира на академско образовање, искуство у обављању наставничке професије у основној школи и занимања (учитељ или наставник музичке културе). Углавном усаглашене процене учитеља и наставника музичке културе потребно је тумачити чињеницом да је употреба иновативних наставних система и даље ограничена објективним факторима, тако да процене учитеља и наставника музичке културе у основној школи као субјективни фактор није у већој мери одређен појединим чиниоцима субјективне природе. Учители и наставници музичке културе нису у довољној мери упознати с иновативним наставним системима. Не поседују ни довољно компетенција за планирање, реализацију и вредновање наставе музичке културе и наставе у осталим наставним предметима у млађим разредима основне школе према иновативним наставним системима. Овакве процене учитеља и наставника музичке културе утврђене су и у неким другим тангентним истраживањима овог проблема. Она су се углавном бавила проучавањем доприноса иновативних дидактичко-методичких модела индивидуализацији наставе (Радовић и сар., 2021); реализација наставе применом образовних платформи (Milenovic et al., 2020a; 2020b), али и осталим аспектима иновативних наставних система.

Резултати истраживања су даље показали да академско образовање учитеља значајно не утиче на процене учитеља и наставника и ефектима иновативног хеуристичког наставног система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Иако се могло очекивати да ће с вишим нивоом академског образовања учитеља и наставника музичке културе бити утврђене позитивније процене учитеља и наставника о ефектима планирања, реализације и вредновања наставе музичке културе у млађим разредима основне школе према иновативном хеуристичком наставном систему разлика у проценама није утврђена. Значајна разлика није утврђена ни у погледу занимања испитаника (учитељ или наставник музичке културе). Разлог је потребно тражити у чињеници да током иницијалног образовања учители и наставници уче наставне садржаје и практично се припремају за реализацију наставе према класичним моделима наставе, а не и према иновативним наставним системима. Недовољно се и стручно усавршавају за употребу иновативних наставних система, јер нема довољно програма обуке стручног усавршавања учитеља и наставника у овој области. На ове проблеме указано је и у налазима неких истраживања у којима је утврђена недовољна упознатост учитеља и наставника с иновативним наставним системима и њиховом употребом у настави и истовремено указано на потребу и значај другачије иницијалног образовања учитеља и наставника и потребу њиховог стручног усавршавања у овој области (Миленовић и Ботић, 2023; 2021; Миленовић и сар., 2023). Слични резултати истраживања утврђени су у погледу утицаја наставног искуства учитеља и наставника музичке културе на њихове процене о доприносу иновативног хеуристичког наставног система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе.

На основу резултата истраживања и критичких анализа приказаних у раду се може закључити да је класичан начин реализације наставе музичке

културе у млађим разредима основне школе све мање ефикасан, што није гаранција да ће ученици млађег школског узраста стећи оптимална знања, вештине и способности за наставак учења у области музичке културе на вишим нивоима. Може се закључити и да се за ефикаснијом наставом музичке културе трага сталним увођењем иновација. Оне су различите по својој намени и суштини, али оно што им је заједничко је да су се углавном односиле на иновативна наставна средства. Проблем овог спроведеног истраживања се односи на проучавање једног од иновативних наставних система, темељеног на хеуристичкој иновативној врсти наставе. У хеуристичкој настави ученици према инструкцијама учитеља или наставника музичке културе самосталним истраживачким и проналазачким радом долазе до решења проблема и задатака (Миленовић, 2017).

Оно што је било од значаја да се овим истраживањем проучи и разјасни јесте шта је то што је у иновативном хеуристичком систему у настави музичке културе у млађим разредима основне школе иновативно. Хеуристичка настава је иновативна врста наставе. Као таква у различитим облицима и сложености постоји одувек, али је уназад више година и научно заснована, верификована, и утемељена у систему иновативних врста наставе (Миленовић и Ботић, 2023). Наставна пракса у Србији нема дугу историјску димензију примене иновативних наставних система, што се односи и на хеуристички иновативни наставни систем. За разлику од тога, иновативни наставни системи су нашли широку примену у наставној пракси и професионалном усавршавању учитеља и наставника чијем се сталном унапређивању тежило. Зато су различити аспекти иновативних наставних система чест проблем истраживања у свету. О томе сведоче бројна истраживања публикована у свету (French, 2022; Yang et al., 2022; Güçlü, 2021).

Наведени резултати истраживања су у сагласју с резултатима теоријског проучавања овог проблема. Без обзира што није утврђена статистички значајна разлика у проценама учитеља и наставника музичке културе о потреби и значају, али и ефектима употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе, то истовремено и не значи да учитељи и наставници у иновативном хеуристичком наставном систему не виде шансу да буду успешнији у реализацији наставе и могућност да исту реализују на начин који ће допринети да ученици буду више укључени у своје учење и учешће у настави и стекну темељна знања, што је кључна одлика овог иновативног наставног система (Илић, 2010). При хеуристичком приступу настави, ученици су више укључени у своје учење у настави. Више су и укључени у наставу, при чему им се пружа прилика да искажу све своје креативне и стваралачке способности и потенцијале. У таквој настави ученици самостално, у пару или групи проналазачким и истраживачким радом долазе до решења проблема и задатака. При оваквој настави, ученици преузимају и одговорност за оно што раде и уче. Знања ученика стечена на овај начин су њихова темељна знања и за ученика имају вредности и изван учионице (Василијевић и сар., 2023; Миленовић и Ботић, 2023).

Оно што је било упитно јесте да ли је овакав вид наставе могућ и у реализацији наставе музичке културе у млађим разредима основне школе. Ова привидна сумња има основу у специфичности наставе музичке културе у млађим разредима основне школе, посебно када је у питању инструментални део, где је самосталност ученика ограничена његовим способностима за самосталну реализацију садржаја инструменталне наставе, где је учешће учитеља или наставника музичке културе неопходно. Без обзира на ове објективне реметилачке факторе употребе иновативног хеуристичког система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе, показало се да су примене овог и осталих наставних система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе широке. Стваралачки, проналазачки и истраживачки рад ученика у настави музичке културе је могућ и потребно га је стално подстицати и развијати. То посебно долази од изражаја у наставним ситуацијама у којима ученици млађих разреда основне школе у настави музичке културе користе различите апликације образовног музичког софтвера Сибелијус и неких других образовних софтвера и алата. На то упућују и резултати бројних истраживања у којима се хеуристички приступ у настави музичке културе показао значајним у наставним ситуацијама у којима се примењују образовни софтвери (Zhou, 2023; Demitras, 2022; Peters, 2009).

На основу резултата овог спроведеног истраживања и критичких анализа неких резултата истраживања уочавају се и кључни разлози недовољне примене иновативних наставних система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Најчешће помињани су недовољна обученост учитеља и наставника за њихову примену; недостатак материјалних средства и недовољна опремљеност школа; наставни планови и програми у којима није предвиђена реализација наставе према иновативним наставним системима и многи други. Без обзира на то, учитеље и наставнике у основној школи нико не спречава да иновирање наставе темеље и на употребу иновативних наставних система, који свакако значајно доприносе ефикасности наставе музичке културе. То потврђују и резултати многих истраживања у којима је утврђено да реализација наставе према иновативним наставним системима доприноси ефикасности саме наставе и њеним исходима (Stylos et al., 2023); већем укључивању ученика у своје учење (Fu et al., 2023); веће учешће ученика у настави (Ng et al., 2022); развоју креативности, иновативности, стваралаштва и проналазака ученика (Priyanto & Dharin, 2021).

Закључци и расправе

Резултати овог емпиријског истраживања о ефектима употребе иновативног хеуристичког наставног система у настави музичке културе у млађим разредима основне школе се могу приказати у неколико кључних закључака и на темељу њих дати неопходне педагошке импликације. Полазећи од карактеристика хеуристичког приступа настави која подразумева

непосредно укључивање ученика у стваралачки, проналазачки и истраживачки рад у настави, не може се тврдити да такав приступ настави није био заступљен и раније. Ученици су одувек били укључени у своје учење. Оно што хеуристички приступ настави чини иновативним наставним системом је другачије планирање, реализација и вредновање наставе и учења ученика. На основу критичких анализа приказаних у овом раду се може закључити да се при иновативном хеуристичком наставном систему чији су ефекти у овом раду истраживани у настави музичке културе у млађим разредима основне школе се најпре полази од идентификације очекиваних резултата наставе. Потом се пружају одговарајући докази да ће то у реализацији наставе бити и остварено. Тек након тога се прави скица микроструктуре плана реализације наставног часа која је у више корака, за разлику од класичне наставе која се састоји од три основна дела према и даље доминантној настави према разредно-предметно часовном систему наставе Јана Амоса Коменског.

Закључује се и да је при оваквој настави измењена улога и функције учитеља и наставника музичке културе. Они више нису непосредни извори информација ученицима у настави, већ пријатељи, партнери, другови и помагачи ученицима. Они су даље планери, програмери, фасцилатори, модератори... ученицима у настави. Из овакве измењене улоге учитеља и наставника музичке културе произилази потреба њиховог другачијег понашања, односно стила рада у настави који је прилагодљив ученицима и зависи од сваке конкретне наставне ситуације. Учители и наставници музичке културе, иако и даље недовољно упознати с овим и осталим наставним системима, свесни су ефеката које он пружа у настави, па су углавном усаглашене њихове процене без обзира на њихово академско образовање, искуство у обављању наставничке професије у основној школи и занимања (учитељ или наставник музичке културе).

На основу резултата истраживања и критичких анализа приказаних у раду неопходно је да се укаже на значај и потребу подстицања учитеља и наставника музичке културе у основној школи да више примењују иновативне наставне системе у свом раду. На примеру овог емпиријског истраживања у коме је проучаван иновативни хеуристички систем у настави музичке културе у млађим разредима основне школе то се свакако показало оправданим. Да би се у томе и успело, неопходно је другачије конципирање студијских програма иницијалног образовања учитеља и наставника музичке културе. Неопходно је и професионално усавршавање запослених учитеља и наставника музичке културе у основној школи за употребу иновативних наставних система у свом раду. Допринос свему томе требало би да дају и истраживања теорије и праксе примене иновативних наставних система у настави музичке културе и настави осталих наставних предмета у млађим разредима основне школе.

Литература

- Василијевић, Д., Миленовић, ХЖ. и Алавања, Б. (2023). Национални симболи и обележја у уџбеницима о природи и друштву првог циклуса образовања земаља Западног Балкана. *ДХС – Друштвене и хуманистичке студије*, 8 (2), 601–624.
- Güçlü Y. (2021). Innovative Practices in Turkish Education System According to Teacher Perceptions. *Anatolian Journal of Education*, 6 (1), 175–190.
- Demirtas, E. (2022). Analysis of Music Teachers' Attitudes toward Music Software. *Education Quarterly Reviews*, 5 (S2), 173–181.
- Dogan, A. & Kahraman, E. (2021). The Effect of STEM Activities on the Scientific Creativity of Middle School Students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2), 1241–1266.
- Zhou, Z. (2023). Innovative Learning Environments for Choral Conducting Education. *Education and Information Technologies*, 28 (7), 7827–7843.
- Илић, М. (2020). *Дидактика*. Универзитет у Бања Луци.
- Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет на Палама.
- Илић, М. (2000). *Респонсибилна настава*. Универзитет у Бања Луци.
- Коменски, Ј. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбеника и наставна средства.
- Lu, X. & Kaiser, G. (2022). Creativity in Students' Modelling Competencies: Conceptualisation and Measurement. *Educational Studies in Mathematics*, 109 (2), 287–311.
- Миленовић, А. (2017). *Разредна настава – иновативни дидактичко-методички модели*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Milenovic, Z., Jeremic, B., Arsic, R., Milovanovic, B., Minic, V. & Vasilijevic, D. (2020). *Implementation of electronic learning in the class teaching in primary school*. In: *eLearning sustainment for never-ending learning*, Vol. 1(353–361). Busharest: Carol I National Defence University Publishing House.
- Milenovic, Z., Jeremic, B. Sudzilovski, D. (2020). Perception Of Pre-Service Primary School Teachers: Regarding the Application of Interactive Educational Software in Classroom. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*, 33 (3), 98–110.
- Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, ХЖ. и Ботић, М. (2023). Иновативни наставни системи у настави о природи и друштву на нивоу иницијалног образовања. *ДХС – Друштвене и хуманистичке студије*, 8 (1), 453–476.
- 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, ХЖ., Василијевић, Д. и Ботић, М. (2023). Дигиталне компетенције учитеља за примену е-уџбеника у настави о природи и друштву. *Research in Pedagogy*, 13 (1), 53–66.

- Moltafet, G., Sadati Firoozabadi, S. Pour Raisi, A. (2018). Parenting Style, Basic Psychological Needs, and Emotional Creativity: A Path Analysis. *Creativity Research Journal*, 30 (2), 187–194.
- Mroczek Zulicka, A. & Mokras Grabowska, J. (2021). Creative Approach to Tourism through Creative Approach to Didactics. *Journal of Geography in Higher Education*, 45 (1), 20–46.
- Ng, P., Chan, J. & Lit, K. (2022). Student Learning Performance in Online Collaborative Learning. *Education and Information Technologies*, 27 (6), 8129–8145.
- Peters, D. (2009). Music Software and Young Children: Fun and Focused Instruction. *General Music Today*, 22 (2), 37–39.
- Priyanto, D. & Dharin, A. (2021). Students Creativity Development Model and Its Implementation in Indonesian Islamic Elementary School. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11 (3), 81–87.
- Радовић, В., Михајловић, О. и Тодоровић, Т. (2021). Индивидуализација у настави – концептуално-методолошки изазов за дидактичку теорију и наставну праксу. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 34 (1), 63–79.
- Рајчевић, П., Миленовић, ХЖ. и Симић М. (2022). Специфичности васпитно-образовних метода у раду са децом предшколског узраста. *Годишњак за педагогију*, 7 (2), 65–83.
- Stylos, G., Kamtsios, S. & Kotsis, K. (2023). Assessment of Greek Pre-Service Primary Teachers' Efficacy Beliefs in Physics Teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 34 (1), 44–62.
- French, R., Mahat, M., Kvan, T. & Imms, W. (2022). Viewing the Transition to Innovative Learning Environments through the Lens of the Burke-Litwin Model for Organizational Performance and Change. *Journal of Educational Change*, 23 (1), 115–130.
- Fu, E., Ngai, G., Leong, H., Chan, S. & Shek, D. (2023). Using Attention-Based Neural Networks for Predicting Student Learning Outcomes in Service-Learning. *Education and Information Technologies*, 28 (10), 3763–13789.
- Wong, M. (2022). Creativity in Hong Kong's Special Schools' Music Classrooms. *Music Education Research*, 24 (2), 256–271.
- Yang, X., Ran, H. & Zhang, M. (2022). The Shanghai Model: An Innovative Approach to Promote Teacher Professional Development through Teaching-Research System. *Educational Philosophy and Theory*, 54 (10), 1581–1592.

HEURISTIC INNOVATIVE SYSTEM IN TEACHING MUSIC CULTURE IN YOUNGER CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

Hadži Živorad Milenović

University of Pristina - Kosovska Mitrovica

Biljana Jeremić

University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor

Milica Pavlović

Elementary school “Đorđe Natošević” in Novi Sad

Abstract: The paper studies an innovative heuristic system in the teaching of musical culture in younger grades of elementary school. The research was based on the general assumption that innovative systems of teaching in the younger grades of primary school have significant efficiency in the realization of goals and tasks in the teaching of musical culture, but that they are not insufficiently used. It was also based on special assumptions that there are generally uniform assessments of both teachers and teachers about the effects of the application of the innovative heuristic model in the teaching of music culture in the younger grades of elementary school, and that such assessments are not significantly influenced by academic education, experience in the teaching profession, and their profession. . In order to determine this, in the first half of the 2023/24 school year, a sample of 123 primary school teachers in the area of Novi Sad, Sombor and Kikinda was conducted, as shown in this paper. Data collected online by Scaler – EAIHSCMCYCBS ($\alpha = .976$) and processed with descriptive statistics, analysis of variance and the Mann-Whitney U test confirmed all research hypotheses. Based on the research results and critical analyzes presented in the paper, research conclusions and pedagogical implications are given.

Keywords: heuristic innovative system, teaching music culture, innovations in teaching, younger classes of primary school, inventive work, research work

Примљено: 30.11.2023.

Прихваћено за објављивање: 9.4.2024.

УЧИТЕЉ КАО СТУБ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА – ПРИМЕР МОНТЕСОРИ И ВАЛДОРФ ШКОЛА

Јована Арсић¹

Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

Апстракт: Алтернативне школе оставиле су снажан утицај на разумевање положаја детета и развој холистичког приступа у школском раду. Такав приступ неминовно је утицао на другачије позиционирање учитеља као носиоца холистичких идеја, те је он добио потпуно опозитне улоге дотадашњим традиционалним. У раду је извршена теоријска анализа улоге и значаја учитељске професије у алтернативним школама. Специфичности нових улога и положаја учитеља представљене су кроз анализу основних постулата и карактеристика васпитно-образовног рада у Монтесори и Валдорф школама. Како су у својим основама различити, ови педагошки приступи поставили су нове, различите изазове и задатке учитељима. Ипак, у реализацији својих васпитних концепција инсистирали су на холистичком приступу ученику и подстицању његове самосталности и сарадње на свим релацијама. С обзиром на то да су такве вредности учитељске професије препознате и у времену у коме живимо, импликације овог рада огледају се у указивању на могућности да се искористе потенцијали нових и другачијих улога учитеља које су поменуте алтернативне школе предлагале и успешно реализовале у својој пракси.

Кључне речи: учитељ, алтернативне школе, Монтесори школа, Валдорф школа

Увод

Развој реформне педагогије, повезан са потребом за реформом школског система (Петровић и Ђорђевић, 2020) резултирао је бројним бенефитима за дете и иновирањем наставе. Вишедеценијске критике школе, због њене пасивности, униформности, традиционалности и неподстицајности, уз подређеног ученика и доминантног учитеља, резултирале су развојем бројних педагошких концепција и модела алтернативних школа у оквиру реформне педагогије на почетку 20. века. Оне су биле засноване на дубљем разумевању личности ученика – његових аспирација и потенцијала, а карактеристичне су по флекси-

¹ jovanaa@pfvr.ni.ac.rs

билним и често иновативним наставним плановима и програмима у чијим се основама налазе дечја интересовања (Milutinović & Zuković, 2013: 260).

Алтернативне школе су професионалним улогама и компетенцијама учитеља придавале велики значај. У њима, како Анђелковић (2023: 214) истиче: „Наставник је водич деце који ради на њиховој еманципацији, подстицању, креативном и критичком развоју духа, груписању и зближавању уз наставне методе које стимулишу и подстичу боља постигнућа”. Пред учитеља оне су поставиле бројне изазове, а најпре су деловале у смеру промене тежишта наставе. Оно је са наставних садржаја померено на ученика тако да је улога ученика постала водећа и активна, са интенцијом максималног уважавања дечјих потреба и могућности. Иако полазне идеје и начини рада алтернативних школа нису истоветни, нит која повезује све њих јесте ученик, другачије перципирање ученичке позиције и подстицање његове активне улоге у настави и школи.

Све гласнија иницијатива присталица и оснивача алтернативних школа за променом приступа у образовању, утицала је на учитеље не само да прошире спектар својих наставних улога, већ и да промене став и однос према својој професији. Учитељске улоге које су током историјског развоја теорије и наставне праксе постајале комплексније и бројније (Лакета и Васиљевић, 2012) у алтернативним школама су се додатно развијале. Учитељ је добио посебно место, посматран је као значајна карика у праћењу, подржавању и усмеравању развоја ученика и као један од фактора успешности наставе.

Са циљем упознавања и дубљег разумевања улоге, особености и значаја учитељске професије у алтернативним школама, одлучили смо да се у овом раду фокусирамо на две широко прихваћене концепције које представљају репрезентативне примере добро осмишљене улоге учитеља. То су концепције Марије Монтесори (Maria Montessori) и Рудолфа Штајнера (Rudolf Steiner). Ради конкретизације постављеног циља, издвојили смо три аспекта проучавања на која ћемо усмерити пажњу. Први је разумевање специфичности улоге и положаја учитеља кроз приказ пожељних личних и професионалних квалитета. Други се односи на анализу њихових радних обавеза и задатака који се у значајној мери разликују у односу на традиционалну учитељску улогу. И последњи је усмерен на сагледавање различитих аспеката сарадње и педагошког односа са ученицима и родитељима у алтернативним школама.

Подршка и подстицај – суштина улоге учитеља у Монтесори школама

Монтесори педагогија више од читавог века побуђује интерес академске и стручне јавности, теоретичара и практичара, педагога, родитеља и студената у целом свету. Ова педагошка концепција заснована је на поштовању дететове способности да „само себе гради и учи из свог окружења, без директног уплитања одраслих“ (Милутиновић, 2011: 95). Њен творац, Марија Монтесори, у свом раду значајно се удаљила од традиционалног схватања деце и увидела је

дистинкцију између њиховог учења у односу на учење одраслих. Истицала је да деца уче подстакнута унутрашњим потребама и мотивима, спонтано, кроз интеракцију са средином, способна за самоусмеравањем учење, те управо из таквих карактеристика дечје природе произишла је организација рада школе, уређење средине и материјала за учење као и улога учитеља (Петровић, 2016: 178).

Одређене карактеристике традиционалне наставе, које су у раду Монтесори школа значајно измењене, могу се посматрати кроз призму учитељске професије. У Монтесори педагогији положај и улога учитеља трансформисани су усвајањем нове образовне парадигме у којој деца постају полазна тачка и звезда водила васпитно-образовног процеса. Едуковани учитељ један је од три основна елемента Монтесори образовног система, поред припремљеног окружења и слободе детета уз развој одговорности (Lillard, 2016: 99). Међузависност поменутих елемената указује на потребу да образовање „истински заинтересује дете за неку спољашњу активност којој ће се оно посветити користећи своје потенцијале” (Montesori, 2007: 17).

Успешна реализација постављених задатака и квалитетно извршавање учитељске улоге захтева добру припремљеност и компетентне учитеље. Образовање за учитељску професију у Монтесори школама предвиђа испуњавање посебних захтева, што овај процес чини комплексним и сложеним. Монтесори је придавала значај наставничким едукацијама и током свог рада држала обуке како би пренела методе и филозофију рада Монтесори система. Прву међународну обуку за наставнике организовала је 1913. године у Риму, мада се и у годинама пре бавила едукацијом, али првенствено са италијанским студентима (Gutek & Gutek, 2020). Наиме, поред академског образовања и стечене дипломе државних педагошких факултета, природних или друштвених наука, потребно је додатно школовање да би се добио сертификат Монтесори учитеља (Jagrović, 2007; Matijević, 2001).

Посматрајући децу целовито, као индивидуе које треба подржати у свим сегментима њиховог развоја, Монтесори педагогија наглашава познавање и разумевање развојних карактеристика предшколске деце. Стицање неопходних компетенција и знања за рад са школском децом најпре се остварује похађањем припремне едукације, чиме се учитељи упознају са Монтесори теоријом о предшколском детету. Образовање учитеља за рад на школском нивоу, које следи након успешне Монтесори едукације за предшколски ниво, организује се са циљем додатног проучавања садржаја из природних и друштвених наука, као и из области уметности. Смисао поменуте едукације јесте оспособљавање учитеља за рад у оквиру школских предмета, бирање и употребу одговарајућег дидактичког материјала, али и припрема учитеља да знањем побуђује дечје интересовање. Поред наведеног формалног образовања, од учитеља се очекује и рад на личном нивоу, те је карактеристика Монтесори учитеља спремност за целоживотно учење и континуирано усавршавање (Lillard, 2016: 117–118).

Квалитети учитељске личности посебно долазе до изражаја у Монтесори педагогији, те је неопходно да читав процес дечјег развоја буде поткрепљен

учитељском сензитивношћу према достигнутом степену развоја, индивидуалним потребама и жељама ученика, уважавањем њихове слободе кроз континуирано пружање подршке и посвећености у праћењу рада. Говорећи о учитељској улози, и сама је Монтесори наглашавала важност тога да се учитељица прилагоди Монтесори систему: „Мора стећи моралну агилност коју до сада није захтевао ниједан други систем, која се огледа у њеној мирноћи, стрпљењу, благодати и понизности. Њене главне особине нису речи већ врлине“ (Montesori, 2017: 167). Да би неко постао Монтесори учитељ, а уједно и ефикасно спроводио Монтесори педагогију као неопходне особине, способности и квалитети истичу се интелигенција, ентузијазам, посвећеност раду и вера у потенцијал развоја деце (Lillard, 2016).

Монтесори педагогија посебну пажњу посвећује учитељском раду и његовој пракси. Основни задатак учитеља јесте да организује и води процес ученичког самосталног развоја у заједници деце различитог узраста, односно да негује дететов слободни рад, што представља прву фазу дневног ритма у Монтесори школама (Matijević, 2001). Руководећим принципом рада са децом и адолесцентима: „Помози ми да урадим сам!“ (Montesori, 2007: 83) Марија Монтесори наглашава да је учитељска улога усмерена на индиректно деловање, да је учитељ фасилитатор, а не предавач или лидер (Edwards, 2002; Sliwka, 2008). То се најбоље може видети у другој фази дневног рада, коју она назива заједничка разредна настава, у оквиру које се реализују радне, рекреативне, музичке и културне активности, религијска настава, и то све у кооперацији учитеља и деце (Matijević, 2001).

Дакле, реализација постављеног захтева могућа је једино уколико учитељ обезбеди подстицајну средину, дидактичке материјале и омогући да се поменути елементи нераздвојиво повезују са дететовим развојем. У процесу васпитања и обезбеђивања подстицајне средине потребно је поштовати захтев примерености сходно развојним потребама дефинисаним у виду: а) временске примерености, б) примерености садржаја сходно дечјим интересовањима и могућностима (не постављати ни прелаче, али ни претешке захтеве) и в) примерености односа (пружање помоћи, усмеравање, охрабривање, дијалог, индиректно усмеравање) (Bašić, 2011: 209).

У Монтесори педагогији дидактички материјали заузимају значајно место како у предшколском тако и у школском периоду развоја. Посматрањем деце учитељи су у позицији да откривају њихове потребе и интересовања, те им тако на основу периода развоја и индивидуалних личности могу понудити адекватне материјале и подстицаје (Lillard, 2016). Преферирају се природни материјали за обављање вежби из практичног живота, математике, језика, космичког образовања као и за развој чула (Анђелковић, 2023). Тако се остварује педагошки потенцијал Монтесори материјала, који се огледа у подстицању развоја дечје маште, креативности и развоја уметничке склоности и надарености (Стојановић Ђорђевић, 2011). Поред наведеног, Лилард (2016) истиче да самостално коришћење дидактичких материјала резултира учењем чиме се достиже висок ниво апстрактног знања и креативног мишљења. Обавеза учитеља јесте

да упозна децу са употребом истих, а то је могуће уколико темељно познаје функције материјала (Montesori, 2017).

Школски период Монтесори је означила као период интелектуалне радозналости у коме деца исказују спремност за космичко образовање. На том путу развоја, учитељ представља велике и кључне лекције којима се обухватају истине о формирању космоса и развоју цивилизације. Поменуте лекције презентују се у виду драмског представљања приче, поштовањем временског следа догађаја, а све у циљу подстицања маште и постављања основа за дечје истраживање (Lillard, 2016: 77–82). Заправо, у основи рада учитеља јесте потреба за интегративним приступом, чиме се превазилазе традиционално постављене, стриктне границе између наставних предмета и временског оквира за обраду планираног садржаја. Таквим радом остварују се значајни беневити – побуђује заинтересованост за представљени садржај, стечена знања су целовита, а као таква повезују се са стварним животним контекстом, те је њихова практична провера и примена неминовна.

У Монтесори приступу педагошки однос и сарадња између учитеља и ученика може се описати на следећи начин: „Кад год је потребан детету, учитељ мора да буде ту, да би показао своју љубав и поверење. Учитељ треба да буде сигурна лука у сваком тренутку. Ипак, када дете пожели да ради самостално и независно, он то мора да осети и да се повуче“ (Петровић, 2016: 185). У таквом сарадничком односу се очекује да учитељ покаже спремност да учи и од детета, као и да учи заједно са њим (Isaacs, 2018). С обзиром на чињеницу да дечја аутономија представља аксиом рада, Филипс (Philipps, 2003) наглашава да је потребно да се учитељ одрекне утицаја ауторитета, али да преузме одговорност у питањима везаним за слободу детета.

Карактеристика рада алтернативних школа огледа се у неговању квалитетних и сарадничких односа и са родитељима деце. Блиска сарадња са родитељима предвиђена је у свим аспектима дечјег развоја, а да би се упознао дететов развојни ниво и континуирано радило на даљем развоју, потребно је познавати породичне околности, као и родитељима преносити начела и принципе Монтесори педагогије (Philipps, 2003). У ту сврху многе Монтесори школе нуде програме образовања родитеља (Isaacs, 2018). У намери да боље разумеју дететов напредак и развој, ради пружања додатне подршке за постизање образовних циљева, родитељи деце укључени су и у процес оцењивања (Matijević, 2001). Родитељи се укључују и у активности изван школског окружења односно заједно са децом и учитељима посећују различите локалитете. Овај облик сарадње остварује се у циљу давања одговора на сва питања која деца постављају у току учења (Lillard, 2016).

Умешност учитеља огледа се у перманентном посматрању, праћењу али и одређивању степена дечјег развоја, чиме је превазиђена традиционална евалуација ученичког знања. Дакле, у Монтесори педагогији акценат је на процени која се врши према дететовим карактеристикама и могућностима (Jagrović, 2007; Matijević, 2001). У циљу праћења напредовања све деце учитељ организује индивидуалне састанке и ажурно води белешке које су посебно погодне да родитељима дају повратну информацију о напретку детета (Lillard, 2016).

Учитељска професија у Монтесори педагогији укључује спектар различитих професионалних задатака и улога. Као доминантна препозната је улога водича која је путем креирања подстицајне атмосфере и коришћења материјала усмерена на интелектуални и креативни развој деце, уз стално присутну идеју ученика истраживача. Образовање и усавршавање Монтесори учитеља засновано је на принципима Монтесори педагогије која наглашава самосталност и слободни развој деце уз неговање топлих, сарадничких односа на основу којих је могуће пратити дечји напредак.

Учитељ у валдорфским школама – најзначајнији фактор комуникације и развоја

Холистички приступ васпитању и образовању којим се наглашава развој јединственог бића подржавајући његове психо-физичке, социјалне и духовне аспекте личности антипод је широко прихваћеном конвенционалном образовном приступу. Конкретан пример имплементације оваквог приступа у образовању може се препознати у раду Валдорф школа, чији је оснивач Рудолф Штајнер. У Валдорф школама учитељи су темељни стуб школе (Bezić, 1999) јер од њиховог деловања и одговорности зависи успех рада школе. Напред наведено имплицира важност професионалног оспособљавања и усавршавања учитеља за истоимену професију, на шта је и сам Штајнер указивао активним учествовањем у њиховој припреми (Поткоњак, 2003).

У Валдорф школама настава се одвија по епохама, где се у трајању од неколико недеља изучава одабрана тема, наставни предмет односно садржаји из природне и социјалне средине. Читав концепт школовања реализује се у трајању од дванаест година, док у првих осам разреда наставу организује и спроводи један (разредни) учитељ. На недељном нивоу учитељ реализује наставне активности до четрнаест радних сати, а осталу наставу организују стручњаци из различитих области (Matijević, 2001). Радом једног учитеља са истом групом ученика у континуитету негује се близак педагошки однос, сарадничка атмосфера и учитељи су у позицији да упознају све аспекте дечје личности. Приказани принцип рада у складу је са начелном идејом антропозофије да се човек састоји од тела, душе и духа, те да би се у том контексту организовао васпитни рад са децом, потребно је да учитељ упозна све три стране дететове личности (Влаховић, 2020). Циљ Валдорф образовања јесте развој деце и адолесцената у слободне, моралне и интегрисане личности, а да би се то постигло потребно је интегрисати уметнички, практичан и интелектуални приступ у наставном процесу (Sliwka, 2008). И сам Штајнер је наглашавао да у настави не сме да се „једнострано обраћа пажња само на дететов интелект“ (2001: 36), већ да дете учи тако што читаво његово биће учествује у сопственој активности.

С обзиром на то да сама школа није изникла на традиционалним поставкама, а традиционални начин рада за валдорфске учитеље није прихватљив, пожељно је да они „свакодневно долазе у разред свежи, ослобођена духа, спрем-

ни да се суоче са новим ситуацијама и задацима” (Парлић-Божовић, 2017: 668). Услед одговорности коју преузимају у процесу васпитања деце, њихов лични развој, односно развој духа и душе основ је за креирање атмосфере у којој су Валдорф учитељи позитивни модели ученицима (Матић и Грандић, 2022).

Без обзира на дечје предиспозиције и интересовања за одређени предмет, сва деца похађају главну наставу, за коју је учитељ одговоран, што оправдава идеју валдорфског образовања да је сваком људском бићу потребно широко основно разумевање света. Могућност селекције предмета према личном интересовању врши се тек у старијим разредима (Sliwka, 2008; Петровић, 2016). У почетним разредима ученици изучавају стране језике, упознају се са занатима, баве се спортом, док у току читавог школовања важно место заузима еуритмија, посебан облик сценске уметности (Анђелковић, 2023) којом се подстиче дечје изражавање кроз реализацију активности интеграцијом музике, говора и покрета. Валдорф педагози смисао спровођења еуритмије препознају у остваривању естетског васпитања као и складног телесног и духовног развоја (Јелић, 2016). Валдорф педагогија важност придаје комуникацији и причању, првенствено казивању бајки. Заправо, учитељске комуникацијске вештине играју кључну улогу у побуђивању дечјег интересовања за образовни садржај (Doutlik, 2015). Оно што разликује рад Валдорф школе у односу на традиционалну школу јесте коришћење уџбеника и савремених наставних средстава које је сведено на минимум. У том смислу потребно је да учитељ обезбеди све услове како би се учење одвијало на изворним предметима, по могућству у природи (Matijević, 2001).

Наставни план и циљеви постављају се на основу „живе спознаје бића човека који постоји у сваком наставнику“ (Štajner, 2001: 34). Дакле, учитељ има слободу да креира наставни план и да на основу педагошке вредности садржаја врши њихову селекцију (Петровић, 2016). Тиме је учитељ стекао аутономност да организује и конкретизује сопствени рад у складу са индивидуалним карактеристикама сваког детета. Успешна реализација постављеног задатка могућа је уколико учитељ добро упозна децу и пронађе начине да их подстиче и усмерава (Jagrović, 2007).

Поједини аутори (Doutlik, 2015; Цолић, 2021) Валдорф педагогију одређују као педагогију односа између ученика и учитеља. Наведени атрибути јесу оправдани, с обзиром на његову ангажованост у свим аспектима живота и рада школе уз изградњу квалитетних интерперсоналних односа са ученицима и родитељима, што се сматра посебно значајним за креирање квалитетне школе. Пред учитељем се поставља захтев да добро упознају развојне карактеристике и потребе деце, а да у складу са тим прилагођавају себе и сопствену праксу. Квалитет учитељског рада подразумева и познавање дечјег темперамента с обзиром на то да може доминирати динамиком рада (Stehlik, 2008). Снажан нагласак дат је на емоционалном и етичком развоју ученика, с тим у вези дугорочни односи омогућавају учитељима да одговоре на емоционалне и развојне потребе ученика (Sliwka, 2008).

Рад са децом односи се на упознавање образовних потреба и пружање помоћи у савлађивању школских задатака без традиционалног вредновања путем нумеричких оцена, већ на основу дечијих развојних потенцијала. Циљ је на одржавању редовне повратне информације и осигуравању ученичког прогреса, те је рад могуће усмено или писаним путем коментарисати, вршити анализу рада, бележити утиске и писати извештаје о раду ученика (Matijević, 2001; Matijević, 2017). Писање годишњег извештаја одраз је праћења ученичког рада чиме се детаљно даје осврт на постигнуће, остварен прогрес у току школске године, уочене таленте и прогнозира се будући рад (Илић и сар., 2006).

Валдорф школе имају карактер самоуправне школе јер се њихово функционисање базира на сарадњи ученика, учитеља и родитеља који заједно одлучују о свим важним аспектима живота и рада школе (Matijević, 2017). Самим тим, како Безић (Bezić, 1999) наводи, постоји потреба за додатним ангажовањем родитеља у раду школе – финансијски и морално. Родитељи деце саставни су део школског одбора и учествују у планирању, организовању и реализовању школских активности (Петровић, 2016). Ради одржавања редовне комуникације, организују се различити облици сарадње као што су посете породицама, семинари и предавања за родитеље, заједничке стручне конференције, екскурзије, свечаности, уређење школске средине (Илић и сар., 2006; Matijević, 2001; Матић и Грандић, 2022; Štajner, 1997). У Валдорф образовном систему, родитељи се сматрају равноправним учесницима у организацији рада школе (Илић и сар., 2006).

Резултати истраживања спроведеног у Хрватској указују на висок степен задовољства родитеља када говоре о сарадњи са учитељима у Валдорф школи. Као главни аспект њихове међусобне сарадње издвојили су се фактори који се тичу задовољства школом и поверење, сараднички односи, информисаност и партнерство, укљученост у школске активности као и субјективна процена и одговорност (Doutlik, 2014: 549). Синергијом и одржавањем квалитетне сарадње учитеља са родитељима креирају се оптимални услови за остваривање холистичког васпитања и образовања, прецизније сагледавање индивидуалних карактеристика и потреба детета, као и развој заједништва.

Услов за рад у Валдорф школама је стечено факултетско образовање и поседовање дипломе једног од Валдорф факултета чије се студије реализују у трајању од две до три године, уз стажирање под менторством искуснијег учитеља (Јањатовић, 2004; Jagrović, 2007). Поред наведеног, у пракси се сусрећу још неки видови професионалног оспособљавања за учитељски позив – трогодишње или четворогодишње студије за валдорфске учитеље са специјализацијом за извођење појединих предметних целина у вишим разредима (Илић и сар., 2006; Matijević, 2001; Матић и Грандић, 2022). Такође, наводи се и могућност запошљавања чак иако не постоји формални облик образовања за учитељску професију, већ је довољна позитивна процена компетентности од стране наставничког колектива (Matijević, 2001; Матић и Грандић, 2022). Комплексност учитељског позива у Валдорф школама огледа се и у захтеву за континуираним усавршавањем које организују друштва валдорфских педа-

гога (Matijević, 2001). Обичај је да учитељ додатно проучава антропозофију, док се еуритмија студира као посебан факултет уз могућност одређивања за уметнички, наставни или терапеутски смер (Илић и сар., 2006; Matijević, 2001; Матић и Грандић, 2022).

Из свега поменутог, може се закључити да улога учитеља у Валдорф педагогији подразумева посебну припремљеност и професионалну оспособљеност, уз уважавање дечје индивидуалности путем креативних приступа васпитно-образовним задацима. Посебно се изискују од наставника развијене компетенције за креирање подржавајућег окружења за целовити развој деце, што представља кључни предуслов за ефикасан педагошки рад Валдорф школа.

Закључак

Намера овог рада била је да се изврши теоријска анализа улоге и значаја учитељске професије у Монтесори и Валдорф школама кроз приказ пожељних личних и професионалних квалитета, радних обавеза и аспеката сарадње са ученицима и родитељима. Анализа је показала да је свеобухватно разумевање улоге учитеља у Монтесори и Валдорф педагогији комплексно и повезано са свим осталим аспектима рада алтернативних школа. Наиме, тешко је усмерити се ка савременом разумевању професионалне улоге учитеља без разумевања и додира са бројним позитивним постулатима алтернативних школа. Поред осталих, алтернативне школе изнедриле су идеју да учитељ није искључиво „ризница знања” који као доминантан захтев истиче послушност и меморисање наставног садржаја, а ученику је приступљено холистички, чиме су постављени чврсти и снажнији обрасци сарадње између ова два удаљена агенса.

Монтесори педагогија учитељима поставља задатак да буду добри посматрачи и водичи процеса самообразовања, да не буду у сенци детета, већ да буду њихова сенка. У Монтесори школама, једна од улога учитеља јесте да континуирано подстиче ученике да буду активни учесници васпитно-образовног процеса, охрабрујући их да самостално истражују свет око себе, манипулишу предметима и на тај начин развијају своје потенцијале. Стручност учитеља огледа се у познавању функција дидактичких материјала, његовој способности да креира привлачну средину и повољно окружење у коме ће се поштовати дететова слобода да самостално доноси одлуке, а тиме и да буде подршка у развоју њихове одговорности. Свакодневна сарадња са децом заснована је на идеји топлог односа и пружању помоћи у раду само кад је то потребно. На том путу развоја, успешно су укључени и родитељи који кроз различите активности могу пратити дечји напредак.

Учитељ у валдорфским школама препознат је као најзначајнији фактор комуникације и развоја. Педагогија Рудолфа Штајнера нагласак ставља на холистичко разумевање детета, снажно подржавајући емоционални и духовни развој кроз дугорочну сарадњу између учитеља, ученика и родитеља. У изграђеној атмосфери поверења, у свакодневној интеракцији, ученици могу да

испоље своје идеје и да усвајају знања, док учитељи имају прилику да боље упознају све аспекте њихове личности и достигнут степен њиховог развоја. Учитељске компетенције огледају се у његовој виспирености да наставу прилагоди специфичним фазама развоја деце, да укључује уметничке, креативне и подстицајне активности и да у што већој мери обезбеди учење у природном окружењу на изворним садржајима.

На основу наведеног, уочавамо да се и једна и друга супротстављају традиционалној школи и да у центар свог деловања стављају дете. Захваљујући таквој позицији, препозната је потреба да читав педагошки рад учитеља буде заснован на принципу уважавања и разумевања индивидуалних потреба, интересовања и могућности сваког ученика. Поштујући његову слободу, креативно изражавање, пратећи његов развој и напредовање, учитељи преузимају улогу ментора која је усмерена ка интелектуалном развоју деце, али и ка оснаживању и оспособљавању ученика за практичан рад, живот и деловање у заједници. На основу наведеног, уочавамо да се у педагошком раду Монтесори и Валдорф школа дубоко уважавају периоди развоја детета, препознају значаји подстицајног окружења и инсистира на професионалној оспособљености наставника, чинећи их стубом обе концепције. Путем пажљиво припремљених активности и примамљиве средине, Монтесори педагогија холистички приступа детету, баш као и Штајнер (Петровић, 2016).

Оваква промена положаја учитеља засигурно је варијабла са позитивним утицајем на развој сарадње. У наведеним алтернативним школама родитељи јесу активни учесници живота и рада. Значај сарадње са родитељима не оспорава се код традиционалних модела школе, али је исти сведен на постојеће и испробане облике, док је у алтернативним школама сарадња са родитељима освежена новим и иновативнијим приступима којима се осигурава квалитет. Захваљујући чињеници да је сарадња родитеља и школе неопходна, јер се битне одлуке доносе у вези развоја, васпитања и образовања њихове деце, такви ставови су се пренели и на савремену школу. Импликације овог рада огледају се у указивању на могућности да се искористе потенцијали нових и другачијих улога учитеља које су поменуте алтернативне школе предлагале и успешно реализовале у својој пракси.

Литература

- Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 205–214.
- Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34(4), 437–449.
- Doutlik, K. (2014). Stavovi roditelja o suradnji s učiteljima u Waldorfskoj školi. *Školski vjesnik*, 64(4), 531–552.
- Doutlik, K. (2015). Status medija u waldorfskoj školi. *Medijska istraživanja*, 21(1), 101–117.

- Edwards J. (2002). *Women in American Education, 1820–1955: The Female Force and Educational Reform*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Gutek, G. L., & Gutek, P. A. (2020). *America's Early Montessorians: Anne George, Margaret Naumburg, Helen Parkhurst and Adelia Pyle*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54835-3>
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice - 2nd Edition*. London: Routledge.
- Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinerja i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56(1–2), 65–77.
- Lillard, P. P. (2016). *Montesori danas: sveobuhvatni pristup obrazovanju od rođena do zrelosti*. Beograd: Propolis Books.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole – didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Типex.
- Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. U G. Latinović (Ur.), *Banjalučki novembarški susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa* (str. 93–118). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. & Zuković, S. (2013). Educational Tendencies: Private and Alternative Schools. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 241–266.
- Montesori, M. (2007). *Od detinjstva do adolescencije*. Beograd: DN Centar.
- Montesori, M. (2017). *Otkriće deteta*. Beograd: ProPolis books, Srpska Montesori asocijacija.
- Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. In *Innovating to learn - learning to innovate* (pp. 93–112). Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264047983-6-en
- Stehlik, T. (2008). Thinking, feeling, and willing: How Waldorf schools provide a creative pedagogy that nurtures and develops imagination. In Leonard, T. & Willis, P. (Eds.), *Pedagogies of the imagination* (pp. 231–243). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8350-1_17
- Štajner, R. (1997). Valdorf pedagogija. *Inovacije u nastavi : časopis za savremenu nastavu*, 15(3), 255–266.
- Štajner, R. (2001). *Aspekti valdorfske pedagogije, prilozi antropozofskoj vaspitnoj praksi*. Zrenjanin: Atelje Forsa.
- Анђелковић, А. (2023). *Школа: Ко ме звона звоне?*. Врање: Педагошки факултет у Врању.
- Влаховић, Б. (2020). *Путеви иновација у образовању*. Београд: САО.
- Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б. (2006). *Школска педагогија - уџбеник за студенте учитељских факултета*. Ужице: Учитељски факултет, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јањатовић, М. (2004). Рудолф Штајнер – оснивач Валдорф школе. *Педагошка стварност*, 50(7/8), 631–642.

- Јелић, М. (2016). *Анализа Валдорфске педагошке школе у свијетлу савремене педагошке теорије и праксе*. Зборник са научног скупа „Бањалучки новембарски сусрети“ (441–464). Бања Лука. Приступљено (15.1.2024) са https://www.researchgate.net/publication/324890941_Analiza_Waldorfske_pedagoske_skole_u_svijetlu_savremene_pedagoske_teorije_i_prakse_Analiza_Waldorfske_pedagoske_skole_u_svijetlu_savremene_pedagoske_teorije_i_prakse
- Лакета, Н. и Василијевић, Д. (2012). *Образовање и усавршавање наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Матић, Ј. и Грандић, Р. (2022). Педагошка начела Валдорфске педагогије. *Васпитање и образовање*, 47(2), 33–47.
- Милутиновић, Ј. (2011). *Алтернативе у теорији и пракси савременог образовања - пут ка квалитетном образовању*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов“
- Парлић-Божовић, Ј. (2017). Положај ученика у школи Рудолфа Штајнера као могући сегмент реформе у ери глобализације. У: У. Шуваковић, В. Чоловић и Марковић Савић, О. (ур.) *Глобализација и глокализација* (стр. 659-675). Београд: Српско социолошко друштво, Институт за политичке студије, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини. <https://ssd.org.rs/images/smilies/taz/sve/Globalizacijajglokalizacijazbornik2017.pdf>
- Петровић, Ј. (2016). *Интелектуално и емоционално васпитање у реформној педагогији са почетка 20. века – актуелност изворних схватања* (Необјављена докторска дисертација). Филозофски факултет, Нови Сад.
- Петровић, Ј. и Ђорђевић, М. (2020). Постпедагогија: развој концепта и најзначајније поставке. *Годишњак за педагогију*, 5(2), 35–49.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век - ни „век детета“ ни век педагогије : има наде --- XXI век*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Бања Лука : Педагошко друштво Републике Српске.
- Стојановић Ђорђевић, Т. (2011). *Школа – темељна знања о прошлости, актуелним проблемима и перспективама развоја*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Цолић, В. (2021). Позитивне и негативне стране пет методичких приступа у раном математичком образовању. У: Н. Вуловић и А. Михајловић (ур.) *Методички аспекти наставе математике 4: зборник радова са четвртог међународног научног скупа одржаног 2-3. новембра 2017. године* (стр. 302–313). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу doi: 10.46793/MANM4.302C

THE TEACHER AS A PILLAR OF THE EDUCATIONAL PROCESS - THE EXAMPLE OF MONTESSORI AND WALDORF SCHOOL

Jovana Arsić

University of Niš, Pedagogical Faculty in Vranje

Abstract: Alternative schools strongly impacted the understanding of the child's position and the development of a holistic approach to school work. Such an approach inevitably influenced the different positioning of the teacher as a bearer of holistic ideas, and he was given roles completely opposite to the previous traditional ones. This paper presents a theoretical analysis of the role and importance of the teaching profession in alternative schools. The specifics of the new roles and positions of teachers are presented through an analysis of the basic postulates and characteristics of educational work in Montessori and Waldorf schools. As they are fundamentally different, these pedagogical approaches set new, different challenges and tasks for teachers. Nevertheless, in the implementation of their educational concepts, they insisted on a holistic approach to the student and encouraging his independence and cooperation in all aspects. Given that such values of the teaching profession are recognized even in our current times, the implications of the work are reflected in pointing out the possibilities to use the potential of new and different roles of teachers that the mentioned alternative schools proposed and successfully implemented in their practice.

Keywords: teacher, alternative schools, Montessori school, Waldorf school

Примљено: 7.5.2024.

Прихваћено за објављивање: 31.5.2024.

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; Stanisavljević 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 recenzenta, 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 recenzenta, 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 recenzenta 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 15th, and September 15th 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

Координаторка издавачког Центра

Доц. др Сања Игњатовић, продеканица за научноистраживачки рад

Лектура

Маја Д. Стојковић

Техничко уредништво

Дарко Јовановић (Дизајн корице)

Милан Д. Ранђеловић (Прелом)

Издавачки центар (Дигитализација)

Формат

17 x 24 cm

Тираж

25 примерака

Штампа

SCERO Print

Ниш 2024.

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