

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.1.2025>

ПЕРИОДИКА

Серија
Годишњаци

Департман за педагогију
Филозофског факултета у Нишу

Годишњак за педагогију

Др Јелена Петровић
главни и одговорни уредник

Др Марина Ћирић
Секретар редакције

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

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. X, број 1, 2025



Ниш 2025.

РЕДАКЦИЈА:

Др Марјан Блажич

Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани,
Словенија

Др Милан Матијевић

Учитељски факултет, Свеучилиште у Загребу,
Хрватска

Др Данимир Мандић

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Др Оливера Кнежевић Флорић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,
Србија

Др Марина Матејевић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Вера Стојановска

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

Др Јелена Максимовић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Мариана Крашован

(Mariana Craşovan)

Факултет за социологију и психологију,
Универзитет у Темишвару, Румунија

Др Зорица Станисављевић Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Розалина Попова Коскарова

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

Др Бисера Јевтић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Др Виара Гурова

(Vyara 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

Др Марина Ћирић

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

САДРЖАЈ

<i>Zorica Stanisavljević Petrović, Nena Radovanović</i> ISKUSTVO KAO OSNOVA UČENJA I RAZVOJA NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU	7
<i>Iva Manić, Marija Marković</i> UZROCI AGRESIVNOG PONAŠANJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA I MERE INTERVENCIJE	21
<i>Marija Ђорђевић</i> ТРАНСФОРМАЦИЈА ПЕДАГОШКИХ ОДНОСА У ЕРИ ДИГИТАЛНЕ НАСТАВЕ	33
<i>Александар Новаковић</i> МЕСТО ПРИВАТНИХ ШКОЛА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА	51
<i>Laura Kalmar</i> МЕТОДИЧКА КОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА	65

UDK 373.2:159.953

Pregledni rad

Primljeno: 20.5.2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 5.6.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2025.1>

ISKUSTVO KAO OSNOVA UČENJA I RAZVOJA NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU¹

Zorica Stanisavljević Petrović²

Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Nena Radovanović

Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Školska uprava Niš

Apstrakt: U savremenom predškolskom obrazovanju sve više se afirmišu pristupi koji detetu omogućavaju aktivno učešće u procesu učenja. Jedan od najznačajnijih među njima jeste iskustveno učenje – model koji naglašava sticanje znanja kroz lično angažovanje, igru, istraživanje, eksperimentisanje i refleksiju. Ovaj rad ima za cilj da, putem teorijske analize i pregleda ključnih zakonskih i programskih dokumenata, ispita značaj i doprinos iskustvenog učenja celokupnom razvoju dece predškolskog uzrasta. Analizom *zakonskih i programskih dokumenata* utvrđeno je da sistemska i programska osnova u Srbiji eksplicitno podržava principe iskustvenog učenja, čak i kada taj pojam nije direktno imenovan. Na osnovu uvida u savremene naučne izvore, potvrđeno je da iskustveno učenje doprinosi kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i motoričkom razvoju dece. Učenje u ovom modelu nije odvojeno od stvarnog života, već se dešava kroz interakciju sa ljudima, materijalima i pojavama iz svakodnevnog okruženja deteta. Time se ne samo usvaja znanje, već se razvijaju i ključne veštine i sposobnosti koje su osnova za dugoročni obrazovni i lični razvoj.

Ključne reči: iskustvo, učenje, deca, razvoj, veštine

Uvod

U savremenim pristupima predškolskom vaspitanju, sve je izraženija potreba za aktivnim učešćem deteta u procesu učenja i istraživanja sveta koji ga okružuje. Dete se više ne posmatra kao pasivni primalac znanja, već kao aktivni subjekt u

¹ Rad je nastao kao rezultat rada na projektu Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu (423/1-3-01), koji se sprovodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. Ovo istraživanje podržalo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-137/2025-03/200165).

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

svom vlastitom razvoju. Ovaj pomak zahteva implementaciju metoda i pristupa koji podstiču istraživanje, igru, praktične aktivnosti i refleksiju. Jedan od najistaknutijih pristupa koji se u poslednje vreme sve više prepoznaje kao ključan za celokupan razvoj deteta u predškolskom uzrastu jeste iskustveno učenje.

Iskustveno učenje je obrazovni pristup koji se temelji na ideji da deca stiču znanje kroz lično iskustvo i aktivno učešće u različitim situacijama, umesto da pasivno prihvataju informacije (Malik, Behera, 2024; Jose et al., 2017). Ovaj pristup se zasniva na činjenici da deca najbolje usvajaju nove informacije kada su angažovani u procesu istraživanja, samostalnog otkrivanja i refleksije o svojim iskustvima. Kolbov model iskustvenog učenja predstavlja jedan od najistaknutijih teorijskih okvira za razumevanje ovog koncepta (Taneja et al., 2022). U osnovi, Kolbov model podrazumeva četiri ključna koraka: prvi korak je konkretno iskustvo, u kojem dete aktivno učestvuje u nekoj aktivnosti. Drugi korak je refleksija, kada dete razmatra i analizira šta se dogodilo, kako se osećalo i šta je naučilo iz te situacije. Treći korak uključuje apstraktno generalizovanje, kada dete razvija teorijske zaključke ili pravila na osnovu svog iskustva. Na kraju, četvrti korak je aktivno eksperimentisanje, kada dete primenjuje svoja nova saznanja u novim situacijama. Ovaj ciklus se stalno ponavlja, omogućavajući deci da stalno usavršavaju svoje veštine i strategije učenja. Ovaj ciklus omogućava deci da prođu kroz sve faze procesa učenja i da na osnovu iskustava razvijaju nove strategije i pristupe rešavanju problema. Kolbov model podstiče dublje razumevanje, jer dete ne samo da usvaja informacije, već ih analizira i primenjuje u novim situacijama (Kolb & Kolb, 2018).

Teorijski pristupi koji su oblikovali koncept iskustvenog učenja dolaze od istaknutih teoretičara kao što su Džon Džui (John Dewey), Žan Pijaže (Jean Piaget) i Lav Vigotski (Lev Vygotsky), čiji su radovi duboko uticali na razvoj savremenih obrazovnih metoda. Dewey je smatrao da učenje treba biti usmereno na iskustvo i praktičnu aktivnost, a ne na pasivno prenošenje znanja (Beard, 2018). Prema njegovom mišljenju, obrazovanje treba da bude dinamičan proces u kojem deca aktivno istražuju, postavljaju pitanja i donose zaključke, što je osnova za razvoj kritičkog mišljenja. Pijaže je, sa druge strane, naglasio važnost aktivnog učenja kroz interakciju sa okruženjem i isticao da se kognitivni razvoj dešava kroz četiri faze koje deca prirodno prolaze (Pakpahan & Saragih, 2022). Vigotski je naglasio ulogu socijalne interakcije u učenju, uvodeći pojam „zone narednog razvoja”, koji se odnosi na razliku između onoga što deca mogu da postignu samostalno i onoga što mogu da postignu uz pomoć drugih, što je ključni aspekt iskustvenog učenja (Vygotsky & Cole, 2018).

Učenje kroz iskustvo posebno je važno u predškolskom uzrastu jer se u tom periodu postavljaju temelji celokupnog razvoja deteta, a način na koji dete uči duboko utiče na formiranje njegovih kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i motoričkih sposobnosti. U ranom detinjstvu, deca uče celim svojim bićem – telom, čulima, emocijama i interakcijama sa drugima – što čini iskustveno učenje prirodnim i najdelotvornijim pristupom (Ionescu, 2023). Umesto apstraktnih uputstava, deci su potrebna konkretna iskustva kroz koja mogu da isprobaju, pogreše, istraže i zaključče, što dovodi do dubljeg razumevanja i trajnog usvajanja znanja. Kroz neposredna

iskustva u stvarnim i smislenim situacijama, deca ne samo da usvajaju informacije, već razvijaju i samostalnost, radoznalost, kreativnost i unutrašnju motivaciju za učenjem – osobine koje su osnova za celoživotno učenje i zdrav socijalni i emocionalni razvoj.

Metodološki pristup

Osnovni cilj ovog istraživanja je da se ukaže na značaj iskustva, kao osnove za učenje i razvoj dece predškolskog uzrasta, sa posebnim osvrtom na doprinose iskustvenog učenja. U skladu sa tako definisanim ciljem, postavljeni su sledeći zadaci istraživanja:

- Istražiti zakonske i programske okvire za primenu iskustvenog učenja u vrtiću
- Ispitati doprinos iskustvenog učenja celokupnom razvoju dece predškolskog uzrasta

U radu je korišćena deskriptivna metoda istraživanja i tehnika analize sadržaja raznovrsnih zakonskih i programskih dokumenata i naučnih članaka. Deskriptivna metoda je izabrana u skladu sa prirodom problema istraživanja, jer omogućava da se dobiju podaci koji mogu biti od značaja za dalje teorijske analize i eventualne promene u praksi.

Uzorak istraživanja čine pisani izvori koji obuhvataju zvanična zakonska i programska dokumenta (zakoni, programi, pravilnici), kao i dostupnu naučnu i stručnu literaturu – objavljene naučne i stručne radove na temu iskustvenog učenja. Uzorak iz oblasti naučne i stručne literature je obuhvatio radove objavljene u akademskim bazama Google Scholar, Research Gate, PubMed, SCIndex do 2025. godine. Istraživanja koja su analizirana u radu izabrana su shodno predmetu istraživanja, uz korišćenje sledećih ključnih reči: iskustvo, učenje, iskustveno učenje, predškolske ustanove, te predstavljaju relevantne izvore podataka za obradu teme.

Rezultati istraživanja

U odnosu na prvi istraživački zadatak, razmatrana su zakonska i pravna dokumenta koja se izdvajaju kao najznačajnija u domenu organizacije rada u ranom obrazovanju: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2025), *Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2021), kao i programski dokumenti *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje različitih oblika i programa vaspitno-obrazovnog rada i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova* (2021), *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021), kao i *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018).

Iskustveno učenje – učenje kroz igru, istraživanje, manipulaciju materijalima i aktivno učešće dece u realnim životnim situacijama – predstavlja jedan od temelja kvalitetnog predškolskog vaspitanja. Iako Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV) ne koristi direktno ovaj termin, više članova zakona pruža

jasnu podršku pristupima koji podstiču aktivno, samostalno i smisleno učenje kod dece predškolskog uzrasta. Premda ZOSOV ne propisuje detaljne metode, on jasno postavlja osnove za primenu savremenih, dete-centričnih pristupa u predškolskom vaspitanju, u kojima je iskustveno učenje ne samo podržano već i poželjno.

U okviru *Zakona o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja* (2025) utemeljuje se pristup koji je u potpunosti kompatibilan sa iskustvenim učenjem u predškolskom uzrastu, naglašavajući pun intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički razvoj deteta u skladu sa njegovim uzrastom, potrebama i interesovanjima (Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, 2025: član 8). Iskustveno učenje, zasnovano na aktivnoj ulozi deteta, neposrednom istraživanju i učenju kroz igru, predstavlja metod koji omogućava celovit razvoj i dobrobit deteta, što je takođe podržano ovim zakonskim dokumentom.

Načela otvorenosti i autentičnosti, kako su definisana u *Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2021), predstavljaju normativni okvir koji neposredno podržava primenu iskustvenog učenja u ranom detinjstvu. Otvorenost se ogleda u građenju odnosa sa porodicom, lokalnom zajednicom i drugim institucijama, čime se proširuje kontekst učenja i omogućava deci da uče kroz neposredne, životne situacije. Autentičnost, kroz celovit pristup detetu, odnosi se na uvažavanje razvojnih specifičnosti i negovanje igre kao prirodnog oblika izražavanja i učenja (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2021: član 4). Pomenuta načela se oslanjaju upravo na principe iskustvenog učenja, u kojem dete aktivno konstruiše znanje kroz sopstvena iskustva, interakciju i istraživanje. Ovakav pristup omogućava dublje razumevanje sveta i razvoj ključnih kompetencija u skladu sa individualnim potencijalima deteta.

U *Pravilniku o bližim uslovima za ostvarivanje različitih oblika i programa vaspitno-obrazovnog rada i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova* (2021) navodi se fleksibilnost u planiranju realnog programa, uključujući tematsko-projektno planiranje, radionice, umetničke ateljee i planiranje okruženja za učenje, (Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje različitih oblika i programa vaspitno-obrazovnog rada i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, 2021: član 4), što otvara prostor za primenu principa iskustvenog učenja. Ovi pristupi, u skladu sa polazištima Osnova programa *Godine uzleta* (2018), podrazumevaju stvaranje bogatog i podsticajnog okruženja u kojem dete aktivno istražuje, učestvuje u kreiranju sadržaja i stiče znanja kroz sopstvena iskustva. Iskustveno učenje je time ne samo omogućeno već i podstaknuto kao poželjan metodološki okvir u razvoju savremenog predškolskog programa. U istom dokumentu, afirmišu se principi koji su u neposrednoj vezi sa iskustvenim učenjem, posebno kroz naglašavanje dobrobiti deteta, jednakih mogućnosti za učenje i stvaranje zajedničkog prostora za aktivno učešće dece i odraslih (Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje različitih oblika i programa vaspitno-obrazovnog rada i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, 2021: član 3). Iskustveno učenje se prirodno uklapa u ovakav okvir jer omogućava detetu da uči kroz sopstvenu aktivnost, interakciju sa drugima i neposredno iskustvo u raznovrsnim kontekstima – kako u vrtiću, tako i u lokalnoj zajednici. Time se predškolska ustanova pozicionira kao dinamično i

otvoreno okruženje koje podstiče dečju inicijativu, saradnju i razvoj u skladu sa individualnim mogućnostima i interesovanjima.

Standardi kvaliteta iz oblasti vaspitno-obrazovnog rada, definisani Pravilnikom iz 2024. godine, direktno afirmišu principe iskustvenog učenja kroz uvažavanje dečjih inicijativa, ideja i prethodnih iskustava, kao i kroz podsticanje istraživanja, rešavanja problema i aktivnog učešća u različitim situacijama igre i učenja (Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove 2024). Ovi zahtevi ukazuju na neophodnost stvaranja okruženja u kojem se deca podstiču da uče kroz sopstvenu aktivnost, eksperimente i interakciju sa drugima, što predstavlja suštinu iskustvenog učenja. Podrška različitim načinima dečjeg učenja dodatno osigurava da se pristupi individualizuju i da se uvažava jedinstveni razvojni put svakog deteta, što je u osnovi savremenih pedagoških koncepata zasnovanih na iskustvu.

Deo pod nazivom Vizija razvoja obrazovanja u Srbiji iz *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021) ističe značaj ostvarivanja blagih prelaza i kontinuiteta iskustava dece i porodice unutar obrazovnog sistema, kao i razvoj saradnje sa školama, lokalnom zajednicom i širim društvenim okruženjem (*Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*, 2021: 29). Ovi principi podržavaju koncept iskustvenog učenja, jer naglašavaju važnost integrisanog i inkluzivnog pristupa koji omogućava deci da kroz različite društvene i kulturne kontekste aktivno istražuju i uče. Stvaranje nediskriminatornog i podsticajnog okruženja, koje promoviše demokratsku kulturu, dodatno osnažuje razvoj dečjih kompetencija i samostalnosti, što su ključni elementi savremenih modela iskustvenog učenja.

Programski dokument *Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018) predstavlja temeljnu reformu pristupa predškolskom obrazovanju u Srbiji, uvodeći koncept učenja koji je u skladu sa savremenim shvatanjima dečjeg razvoja i učenja. U njegovoj osnovi nalaze se principi koji u potpunosti korespondiraju sa iskustvenim učenjem – kao što su učenje kroz igru, istraživanje, projekti, manipulacija, eksperimentisanje i autentične situacije iz svakodnevnog života dece. Već u uvodu, dokumenta se ističe da „da je period ranog detinjstva senzitivni period razvoja u kojem postoje optimalne mogućnosti da se zavisno od iskustva nešto nauči“ (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta, 2018: 6) i da je učenje „proces kokonstrukcije (zajedničke konstrukcije) znanja sa vršnjacima i odraslima u situacijama koje za dete imaju lični smisao i značenje“ (Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta, 2018: 6). Ova definicija učenja direktno se oslanja na pedagoške principe iskustvenog učenja, u kojima je dete istraživač, aktivan tvorac značenja i znanja. U delu koji opisuje planirane situacije, program ukazuje na to da dete u planiranoj situaciji učenja gradi odnose, istražuje i kokonstruiše znanje, razvija simboličko izražavanje, gradi identitet i uživa i radije se (Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta, 2018: 24–25), čime se eksplicitno podržavaju metode kao što su projektni rad, tematske celine i situaciono učenje. Dete se ne posmatra kao objekat vaspitanja, već kao subjekat koji kroz lično iskustvo gradi razumevanje sveta. Osim toga, u dokumentu se jasno ukazuje da vaspitno-obrazovna praksa treba da se organizuje

tako da „vaspitač u planiranim situacijama učenja nije usmeren na davanje gotovih znanja, jednoobraznih rešenja i tačnih odgovora, nego podržava proces učenja u kome deca razvijaju strategije istraživanja i razumevanja sebe i sveta i uče kako da uče“ (Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta, 2018: 25). Upravo ovo predstavlja suštinu iskustvenog učenja – podsticanje dece da kroz sopstvene aktivnosti i eksperimentisanje dolaze do saznanja i razvijaju kritičko mišljenje. U poglavlju koje se odnosi na prostor u predškolskoj ustanovi, naglašava se da je fizički prostor „predvidljiv, bezbedan i pregledan ali dinamičan i bogat podsticajima koji pozivaju na istraživanje; postoji mnoštvo nestrukturiranog i polustrukturiranog materijala, različiti likovni materijali, rekviziti, koji mogu da se koriste na različite načine i koji omogućavaju različite načine izražavanja; postoje različiti senzorni materijali i materijali kojima se podržavaju senzorne aktivnosti i praktična manipulacija; prostor je opremljen tako da je izazovan i da pri tome doprinosi da deca prošire svoja razmišljanja, umenja i doživljaje u okviru onog čime se bave“ (Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta, 2018: 27–28). Prostor je zamišljen kao „treći vaspitač“, što je termin preuzet iz Reggio Emilia pristupa, jednog od najznačajnijih modela iskustvenog učenja u ranom detinjstvu (Edwards & Gandini, 2018; McNally & Slutsky, 2017). Vaspitač je tu da prati dečja interesovanja, podstiče njihovu radoznalost i dokumentuje njihov razvojni put, a ne da direktivno prenosi znanje. Takođe, program insistira na značaju projektnog pristupa, ističući da „razvijanje teme ili projekta treba da bude stvaralački proces, podjednako izazovan i za decu i za vaspitača, kroz koji zajednički otkrivaju, igraju se i kreiraju“ (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta, 2018: 37). Projekti se realizuju kroz dijalog, saradnju, razmenu ideja i interakciju sa okruženjem što predstavlja sastavni deo karakteristika iskustvenog učenja. Na kraju, *Godine uzleta* afirmišu i participaciju dece – njihovo pravo da izražavaju mišljenje, donose odluke i utiču na organizaciju svog učenja (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta, 2018: 5). U iskustvenom modelu učenja, ovo je od suštinske važnosti: dete ne uči zato što mu se nešto kaže, već zato što mu se nešto dešava, što je deo njegovog iskustva i interesovanja.

U okviru drugog istraživačkog zadatka, kao centralno pitanje izdvaja se pitanje doprinosa iskustvenog učenja celokupnom razvoju dece.

Iskustveno učenje u ranom detinjstvu pruža deci ne samo mogućnost da usvajaju znanja kroz lično angažovanje, već i da istovremeno razvijaju sve ključne domene razvoja – kognitivni, emocionalni, socijalni i motorički. Rani razvoj nije linearan proces, već integrisana aktivnost celog organizma, u kojoj učenje kroz iskustvo igra centralnu ulogu. Kognitivne sposobnosti dece se u najvećoj meri razvijaju kroz direktnu interakciju sa fizičkim svetom i rešavanje konkretnih problema. Kao što Bison i Lakner (Bisson & Luckner, 1996) navode da *aktivnosti iskustvenog učenja podstiču dečju radoznalost i istraživačko ponašanje, što je fundamentalno za kognitivni rast*. Kada deca manipulišu materijalima, testiraju uzročno-posledične veze i prave greške, oni aktivno grade mentalne modele sveta. Ovaj proces omogućava razvoj sposobnosti klasifikacije, logičkog rezonovanja i predviđanja – što su temelji apstraktnog mišljenja. Savremena neurološka istraživanja pokazuju da su rani

senzomotorni i perceptivni doživljaji direktno povezani sa razvojem prefrontalnog korteksa, zaduženog za izvršne funkcije. Smatra se da narativna igra i praktična iskustva podstiču razvoj reprezentativnog mišljenja, što je ključna komponenta ranog kognitivnog funkcionisanja (Rushton, 2011). Jednostavne aktivnosti, poput slaganja kocki, presipanja, crtanja i klasifikovanja predmeta prema obliku ili boji, omogućavaju deci da razvijaju pažnju, pamćenje i prostorno rasuđivanje. Autori (Melhuish et al., 2008) u longitudinalnoj studiji ističu da deca izložena obogaćenom iskustvenom okruženju u ranim godinama pokazuju značajno bolje kognitivne rezultate pri polasku u školu i kasnije. Osim toga, iskustveno učenje podstiče tzv. „metakognitivne veštine“ – sposobnost deteta da razmišlja o sopstvenom učenju. Vežbajući samostalno postavljanje pitanja i procenu rezultata, deca uče da upravljaju sopstvenim procesom rešavanja problema (Slunjski, 2023). Na kraju, istraživanja potvrđuju da je iskustveno učenje usko povezano sa konstruktivističkim teorijama razvoja, poput one koju zastupa Pijaže, prema kojoj deca usvajaju znanje aktivnom konstrukcijom, a ne pasivnim putem (Waite-Stupiansky, 2022).

Iskustveno učenje kroz igru omogućava deci da ispolje i prepoznaju emocije u sigurnom kontekstu, što doprinosi razvoju emocionalne samoregulacije i emocionalne pismenosti. Kako se ističe, kada su deca aktivno uključena u smislena iskustva učenja, veća je verovatnoća da će doživeti emocionalno ulaganje i na odgovarajući način regulisati svoje reakcije (Hyson et al., 2006). Upravo ta emocionalna uključenost čini iskustveno učenje efikasnijim, jer motivacija dolazi iznutra, a emocionalna rezonanca omogućava dublju obradu sadržaja. Deca kroz simboličku igru uče kako da identifikuju i izraze sopstvena osećanja, ali i da razumeju emocije drugih, što je ključno za razvoj empatije. Neka istraživanja pokazuju da deca koja učestvuju u interaktivnim, kreativnim i iskustveno vođenim aktivnostima imaju viši nivo emocionalne kompetencije (Soliman et al., 2021). Jedan od primera su tzv. „dramske igre uloga“ u kojima dete preuzima pozicije drugih i time razvija razumevanje emocionalnih stanja iz različitih perspektiva. Takođe, istraživanja pokazuju da su deca koja se uključuju u slobodnu simboličku igru pokazala viši nivo emocionalnog razumevanja i veću sposobnost regulacije frustracije (Sidera et al., 2021). Osim toga, emocionalna obrada kroz igru doprinosi izgradnji unutrašnjih narativa koji pomažu detetu da obradi složene doživljaje. Autori ističu da *emocionalno bogata okruženja za učenje pomažu maloj deci ne samo da obrade svoja osećanja, već i da izgrade kognitivno-emocionalnu strukturu neophodnu za doživotnu otpornost* (Zins et al. 2004). Dakle, iskustveno učenje ne samo da podstiče spontanost i emocionalnu slobodu, već oblikuje osnove emocionalne stabilnosti i sposobnosti empatijske interakcije – kvalitete koji su ključni za uspešno učenje i odnose u kasnijim fazama života.

Kroz saradničke aktivnosti, deca razvijaju osećaj zajedništva, sposobnost pregovaranja i uvažavanja različitih perspektiva. Iskustveno učenje često uključuje grupnu igru, zajedničko rešavanje problema i deljenje zadataka, što doprinosi razvoju socijalnih veština i osećaju pripadnosti. Smatra se da *iskustveno učenje u društvenim kontekstima poboljšava dečje razumevanje međuljudske dinamike i podstiče rane oblike zauzimanja perspektive i saradnje* (Câmpan & Bocoș, 2021). Aktivnosti kao što su simbolička igra, timske konstrukcije, zajednički projekti podstiču decu da

koordinišu akcije, pregovaraju i poštuju pravila grupe. Deca u ovakvim uslovima ne razvijaju samo socijalne veštine već i sposobnost za kolektivno rešavanje problema. *Zajednički zadaci omogućavaju deci da se uključe u socijalno rezonovanje i pregovaranje, što je ključno i za lični i socijalni razvoj (Ramani & Brownell, 2014).* U iskustvenim kontekstima, deca uče i kako da prepoznaju i odgovore na emocionalna stanja drugih. Deca koja učestvuju u aktivnostima baziranim na igri imaju veću sposobnost za empatiju i socijalnu inicijativu, odnosno *pokazuju više prosocijalnog ponašanja, uključujući pomaganje, deljenje i naizmenično učešće u igrama (Salerni & Caprin, 2022).* Jedan konkretan primer su zajedničke igre koje uključuju rešavanje sukoba – na primer građenje kula od kocaka ili simulirane prodavnice – u kojima deca moraju da pregovaraju o redosledu, ulogama i pravilima igre. Kroz ovakva iskustva deca internalizuju pravila socijalne interakcije i vežbaju samokontrolu u kontekstu koji je smislen i emocionalno neutralan (Asmara & Rulyansah, 2024). Dakle, socijalni razvoj u predškolskom uzrastu nije rezultat apstraktne poduke o pravilima ponašanja, već se formira kroz direktna i iskustvena učešća u zajedničkim aktivnostima, gde deca spontano razvijaju strategije za uspešnu interakciju i saradnju.

Motorički razvoj je sastavni deo celokupnog razvoja deteta i usko je povezan sa iskustvenim učenjem. Pokret nije samo sredstvo izraza i igre, već ključni mehanizam putem kojeg deca organizuju prostor, pažnju i doživljaj tela u odnosu na svet oko sebe. Aktivnosti koje uključuju fizičku interakciju s okruženjem – poput penjanja, građenja, crtanja, igre u prirodi – doprinose razvoju kako fine tako i grube motorike. U stručnoj literaturi se ističe da je *pokret osnova svakog učenja, jer aktivira neuronske mreže neophodne za motoričko planiranje, prostornu svest i senzornu integraciju (Zarotis, 2020).* Kroz iskustveno učenje, deca razvijaju koordinaciju, ravnotežu i svesnost o sopstvenom telu. Fizički angažovane aktivnosti poput skakanja, provlačenja, nošenja predmeta ili vođenja lopte pomažu integraciji senzornih informacija, što je osnova za uspešno učenje i samoregulaciju ponašanja. U tom kontekstu autori navode da fizički aktivna iskustva učenja podržavaju samoregulaciju dece i doprinose razvoju u ranim godinama (Zeng et al., 2017). Pored toga, fine motoričke veštine se razvijaju kroz aktivnosti koje uključuju preciznost i koordinaciju šaka i prstiju – poput slaganja kocaka, crtanja, rezanja makazama, zatvaranja rajsferšlusa. Snaga, koordinacija i spretnost dečjih ruku i prstiju se poboljšavaju kroz svrsishodno kretanje ugrađeno u igru (Hasanah & Aziz, 2024). Motorika je takođe važna za pažnju i kognitivnu stabilnost. U istoj studiji utvrđeno je da deca koja su telesno aktivna imaju bolju sposobnost koncentracije i manje problema u regulaciji ponašanja. Slično tome, slobodna igra koja uključuje grube motoričke pokrete ne samo da gradi fizičko zdravlje, već jača pažnju, radnu memoriju i kognitivnu fleksibilnost (García Núñez, et al., 2024). U kontekstu iskustvenog učenja, pokret se ne tretira kao „odmor“ od učenja, već kao ključni kanal kroz koji se znanje stiče i usvaja. Učenje koje uključuje telo je ujedno dublje, emocionalno obojeno i više usklađeno sa razvojnim potrebama predškolskog deteta.

U Tabeli 1. prikazani su doprinosi iskustvenog učenja razvoju deteta u predškolskom uzrastu po aspektima razvoja i sa primerima aktivnosti.

Tabela 1

Doprinos iskustvenog učenja razvoju deteta u predškolskom uzrastu

Razvojni domen	Doprinos iskustvenog učenja	Primeri aktivnosti	Naučni izvori
Kognitivni	Razvija pažnju, logiku, rešavanje problema, apstraktno mišljenje. Deca grade mentalne modele kroz direktnu manipulaciju i istraživanje.	Građenje sa blokovima, eksperimentisanje s vodom i peskom, sortiranje predmeta, rešavanje zagonetaka.	(Bisson, Luckner, 1996); (Rushton, 2011); (Slunjski, 2023); (Waite-Stupiansky, 2022)
Emocionalni	Podstiče izražavanje i razumevanje emocija, samoregulaciju i emocionalnu otpornost.	Igra uloga, pričanje i dramatizacija priča, refleksija kroz crtanje i pričanje o osećanjima.	(Hyson, Copple, Jones, 2006); (Soliman et al., 2021); (Sidera et al., 2021); (Zins et al. 2004).
Socijalni	Razvija empatiju, veštine pregovaranja, deljenje, saradnju i perspektivu drugih.	Grupna igra, zajednički projekti, rešavanje konflikata u simboličkoj igri.	(Câmpan, Bocoş, 2021); (Ramani, Brownell, 2014); (Salerni, Caprin, 2022); (Asmara, Rulyansah, 2024)
Motorički	Razvija finu i grubu motoriku, koordinaciju, prostornu orijentaciju i senzornu integraciju. Pokret se koristi kao sredstvo učenja, pažnje i samoregulacije.	Penjanje, skakanje, provlačenje, crtanje, seckanje makazama, igre sa lopticama, građenje kocaka, aktivnosti u prirodi.	(Zarotis, 2020); (Zeng et al., 2017); (Hasanah, Aziz, 2024); (García Núñez, et al., 2024)

Zaključak

Iskustveno učenje se u savremenom predškolskom obrazovanju potvrđuje kao razvojno primeren, teorijski utemeljen i pedagoški efikasan pristup, koji odgovara potrebama i potencijalima dece ranog uzrasta. U skladu sa savremenim razumevanjem deteta kao aktivnog subjekta u sopstvenom učenju i razvoju, ovaj model učenja stavlja akcenat na interakciju, istraživanje, igru, eksperimentisanje i refleksiju. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da iskustveno učenje ima višestruke benefite za celokupan razvoj deteta, i to u svim ključnim aspektima – kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i motoričkom.

Na kognitivnom planu, iskustveno učenje omogućava deci da aktivno grade znanje kroz istraživanje i rešavanje problema, razvijajući time apstraktno mišljenje, pažnju, memoriju i metakognitivne sposobnosti. Emocionalno, ono pruža bezbedan prostor za izražavanje i razumevanje emocija, čime se jača samoregulacija i emocionalna otpornost. Socijalni razvoj se ostvaruje kroz saradničke i zajedničke aktivnosti, u kojima deca spontano razvijaju empatiju, pregovaračke veštine i osećaj pripadnosti. Konačno, motorički aspekt iskustvenog učenja ogleda se u tome što deca kroz fizičku aktivnost ne razvijaju samo koordinaciju i motoričku spretnost, već i podržavaju funkcije pažnje, ponašanja i učenja u celini.

Literatura

- 16

org/10.5281/zenodo.4737671

- 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. <https://doi.org/10.1080/21548455.2016.1272144>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*, 40(3), 8-14. <https://doi.org/10.3316/informit.192540196827567>
- Malik, P., & Behera, S. (2024). The transformative power of experiential learning: bridging theory and practice. *International Journal of Indian Psychology*, 12(2), 55–63. <https://doi.org/10.25215/1202.007>
- McNally, S. A., & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925–1937. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1197920>
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). *Preschool influences on mathematics achievement*. *Science*, 321(5893), 1161–1162. <https://doi.org/10.1126/science.1158808>
- Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta* (2018). <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Pakpahan, F. H., & Saragih, M. (2022). Theory of cognitive development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 55–60. <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79>
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove* (2024). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 14/2018 i 1/2024
- Pravilnik o blizim uslovima za ostvarivanje razlicitih oblika i programa vaspitno-obrazovnog rada i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova* (2021). *Službeni glasnik RS*, br. 80/2021
- Ramani, G. B., & Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92–108. <https://doi.org/10.1177/1476718X13498337>
- Rushton, S. (2011). Neuroscience, Early Childhood Education and Play: We are Doing it Right!. *Early Childhood Educ J* 39, 89–94. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0447-z>
- Salerni, N., & Caprin, C. (2022). Prosocial behavior in preschoolers: Effects of early socialization experiences with peers. *Frontiers in psychology*, 13, 840080. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840080>
- Sidera, F., Lillard, A. S., Amadó, A., Caparrós, B., Rostan, C., & Serrat, E. (2021). Pretending emotions in the early years: The role of language and symbolic play. *Infancy*, 26(6), 920–931. <https://doi.org/10.1111/infa.12414>
- Slunjski, E. (2023). Fostering the Development of Metacognitive Capacities of Preschool Children. *Croatian Journal of Education*, 25(3), 977–1000. <https://doi.org/10.15516/cje.v25i3.4893>
- Soliman, D., Frydenberg, E., Liang, R., & Deans, J. (2021). Enhancing empathy in preschoolers: A comparison of social and emotional learning approaches. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 64–76. <https://doi.org/10.1080/205907>

76.2020.1839883

- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021). *Službeni glasnik RS*, br. 63/2021.
- Taneja, M., Kiran, R., & Bose, S. C. (2022). Critical analysis of Kolb experiential learning process: Gender perspective. *International Journal of Health Sciences*, (I), 8713–8723. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS1.6962>
- Vygotsky, L., & Cole, M. (2018). Lev Vygotsky: Learning and social constructivism. In Sean MacBlain (Ed.), *Learning Theories for Early Years Practice*, 3rd ed., (pp. 68–73). UK: SAGE Publications Inc.
- Waite-Stupiansky, S. (2022). Jean Piaget's constructivist theory of learning. In *Theories of early childhood education* (pp. 3–18). Routledge.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2025). *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020, 129/2021, 92/2023 i 19/2025.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2021). *Službeni glasnik RS*, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 95/2018 – dr. zakon, 10/2019, 86/2019 – dr. zakon, 157/2020 – dr. zakon, 123/2021 – dr. zakon i 129/2021.
- Zarotis, G. F. (2020). *The importance of movement for the overall development of the child at Pre-School age*. *Journal of Advances in Sports and Physical Education*, 3(02), 36–44. <https://doi.org/10.36348/jaspe.2020.v03i02.003>
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. *BioMed research international*, 2017(1), 2760716. 13 pages, <https://doi.org/10.1155/2017/2760716>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

EXPERIENCE AS THE BASIS OF LEARNING AND DEVELOPMENT AT PRESCHOOL AGE

Zorica Stanisavljević Petrović

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš

Nena Radovanović

Ministry of Education of the Republic of Serbia, Niš School Administration

Abstract: In contemporary early childhood education, there is an increasing emphasis on pedagogical approaches that allow children to actively engage in their own learning. One of the most significant approaches in this context is experiential learning - a model that highlights knowledge acquisition through direct involvement, play, exploration, experimentation, and reflection. This paper aims to examine, through theoretical analysis and a review of key legislative and curricular documents, the significance

and developmental contributions of experiential learning in preschool education. An analysis of legal and program documents has established that Serbia's legal and programmatic framework explicitly supports the principles of experiential learning, even when the term itself is not directly stated. Furthermore, a review of recent scholarly literature confirms that experiential learning fosters children's cognitive, emotional, social, and motor development. Learning in this model is not separated from real life; rather, it occurs through interaction with people, materials, and phenomena from the child's everyday environment. In this way, children not only acquire knowledge but also develop essential skills and abilities that form the foundation for long-term educational success and personal growth.

Keywords: experience, learning, children, development, skills

UDK 316.624-053.4

Originalan naučni rad

Primljeno: 19.5.2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 11.6.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2025.2>

UZROCI AGRESIVNOG PONAŠANJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA I MERE INTERVENCIJE¹

Iva Manić²

Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Marija Marković

Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Apstrakt: Agresivno ponašanje je često primećeni fenomen savremenih generacija, a njegovi koreni se sve češće mogu uočiti već na predškolskom uzrastu. Shodno prirodi ovog fenomena, i prirodnim zakonitostima razvoja predškolske dece, cilj ovog istraživanja je identifikacija iskustvenih saznanja vaspitača o uzrocima agresivnog ponašanja i merama intervencije na nivou predškolske ustanove. U istraživanju je učestvovalo 148 vaspitača predškolskih ustanova sa teritorije Republike Srbije. Podaci su prikupljeni primenom skale procene Likertovog tipa.

Dobijeni podaci pokazuju da je, na osnovu iskustvenih saznanja vaspitača, čest uzrok agresivnog ponašanja detetova namera da dobije ono što jako želi (često igračku), a rede neispavanost ili separacija od roditelja. Vaspitači koji rade sa predškolskom grupom dece češće pribegavaju skretanju motiva i teže preusmeravanju ponašanja na nešto pozitivno. Takođe, primećeno je da vaspitači koji rade sa srednjom i predškolskom grupom češće primenjuju povišen ton i postavljanje granica, u odnosu na vaspitače koji rade sa mlađom grupom dece. Najveći broj vaspitača, u pogledu mera intervencije, ukazuje na štetne posledice agresivnog ponašanja i to u slučajevima kada je ono vrlo često primećeno (nekoliko puta nedeljno).

Kako u savremenoj literaturi postoji ograničen broj istraživanja koja se bave fenomenom agresivnog ponašanja na nivou predškolske ustanove, može se konstatovati da se ovim istraživanjem u određenoj meri doprinosi razvoju savremenih preventivnih i interventnih mera. Rezultati istraživanja prikazuju aktuelno stanje u vaspitno-obrazovnoj praksi i mogu biti polazna osnova za dalje korake.

Cljučne reči: agresivno ponašanje, predškolska ustanova, uzroci, intervencija, vaspitači

¹ Rad je nastao kao rezultat rada na projektu Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu (423/1-3-01), koji se sprovodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. Ovo istraživanje podržalo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-137/2025-03/200165).

² iva.manic@filfak.ni.ac.rs

Uvod

Kompleksnost vaspitno-obrazovne prakse pruža priliku za istraživanje problema koji su često primećeni i koji, usled učestale pojave, narušavaju ostvarivanje koncepcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Fenomen agresivnog ponašanja može se sagledavati sa različitih aspekata, a shodno tome, mogu se utvrditi njegovi brojni uzroci. Shodno prirodnim zakonitostima dečijeg razvoja, uzroke agresivnog ponašanja na nivou predškolske ustanove možemo sagledati na osnovu iskustvenih saznanja vaspitača, kao jednog od glavnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa. Organizacija vaspitno-obrazovnog rada kroz rad na projektima pruža adekvatnu polaznu osnovu za identifikovanje uzoraka i mera intervencije koje vaspitači preduzimaju u radu sa decom predškolskog uzrasta. Shodno tome, cilj istraživanja jeste identifikacija iskustvenih saznanja vaspitača o uzrocima agresivnog ponašanja i merama intervencije na nivou predškolske ustanove.

Savremeni teorijski pristupi (Slunjski, 2008; Jenkins et al., 2019; *Godine uzleta*, 2019; Marković, 2023) sagledavaju dete kao celovito biće, sklono kontinuiranom razvoju u kontekstu interakcija koje ostvaruje sa okolinom. Shodno tome, dete u određenom razvojnem periodu i kroz interakcije sa okolinom i usled različitih okolnosti, ispoljava različite oblike ponašanja, među kojima često i agresivno. Uzroci mogu biti biološke prirode ili izazvani spoljašnjim faktorima. Adekvatne mere intervencije na nivou predškolske ustanove mogu doprineti sagledavanju potencijalnog uzroka agresivnog ponašanja. Za potrebe ovog istraživanja, uzroci agresivnog ponašanja će biti istraženi na osnovu iskustava vaspitača. U skladu sa tim, dalje se može raditi na definisanju mera prevencije i time doprineti suzbijanju agresivnog ponašanja već na predškolskom uzrastu.

Teorijski okvir

Agresivno ponašanje kao eksternalizovani poremećaj u ponašanju podrazumeva tipičan izostanak kontrole sopstvenog ponašanja, čime dete ometa sebe ili/i druge, najčešće svoje vršnjake (Boričević Maršanić i sar., 2015). Agresivno ponašanje je kod različitih osoba različitog intenziteta i učestalosti. Shodno tome, postavlja se pitanje da li su deca na predškolskom uzrastu dovoljno zrela, odnosno da li su u mogućnosti da namerno nanesu štetu svom vršnjaku i da li su u stanju da kontrolišu sopstveno ponašanje. Relevantna literatura (Essau & Conradt, 2006; Juul, 2018) pokazuje da su pojedini aspekti agresivnog ponašanja sastavni deo detinjstva i da njihova učestalost opada sa polaskom u školu. Međutim, neki oblici agresivnog ponašanja se razvijaju kasnije i u nekoj meri ostaju stabilni i tokom perioda adolescencije (Brendgen et al., 2011).

Fenomen agresivnog ponašanja nije moguće jednostrano sagledati, zbog toga što u njegovoj osnovi leže brojni uzroci (Juul, 2018). Dete u periodu ranog detinjstva (od rođenja do druge godine) ima dovoljno razvijene mehanizme za ispoljavanja

nje agresivnog ponašanja, koje se pokazuje kroz reakcije na različite stimulanse iz okoline (Krnjuš, 2021). Uzimajući u obzir afektivnu vezanost za roditelja (najčešće za majku), dete u periodu ranog detinjstva nije dovoljno spremno da se odvoji od majke. Shodno tome, polazak u predškolsku ustanovu često predstavlja stres i može biti negativan stimulus i okidač za agresivno ponašanje.

Prvi oblici agresivnog ponašanja primećuju se kod dece jaslenog uzrasta (Juul, 2018). Shodno tome, postavlja se pitanje da li su to zaista koreni agresije ili jednostavno prirodno ponašanje koje odgovara određenoj razvojnoj fazi. Pravovremena intervencija zahteva adekvatnu reakciju vaspitača, što u praksi često može izazvati frustraciju kod deteta. Deca predškolskog uzrasta nemaju sposobnost samoregulacije emocija, što i pokazuju svojim reakcijama na društveno neprihvatljivo ponašanje (Laurent et al., 2020). Usled nestabilnosti emocija, agresivno ponašanje dolazi do izražaja u svakodnevnim interakcijama i na starijem uzrastu predškolske dece. Ono često može biti uzrokovano osećajem besa, koji je na ovom uzrastu često odgovor na frustraciju usled nedovoljno sna, tokom hranjenja, potrebnom za pažnjom ili onda kada dete jako želi određenu stvar (Edwards, 2018). Frustracija se, kroz pojedine oblike agresivnog ponašanja, često ispoljava u i vršnjačkim odnosima, a usled odsustva intervencije, ovakvo ponašanje postaje sve učestalije. Kako deca veliki značaj pridaju emocijama u vršnjačkim interakcijama, smatra se da boravak u predškolskoj ustanovi može biti značajan faktor u podsticanju pozitivnih socijalnih interakcija (Valiente et al., 2020, prema Manić, 2023: 467). Smanjene mogućnosti za frustraciju i vršnjačke konflikte mogu biti značajni faktor u predupređivanju agresivnog ponašanja predškolske dece.

Pojam intervencije odnosi se na postupak koji ima za cilj pružanje pomoći i podrške deci u savladavanju poteškoća i ostvarivanju očekivanih ishoda koji se odnose na rast i razvoj (Ajduković, 2008). Agresivno ponašanje, kao oblik nepoželjnog i društveno neprihvatljivog ponašanja, kroz istoriju se pokušavalo iskoreniti različitim tradicionalnim metodama (npr. fizičke ili telesne kazne). Međutim, postoje istraživanja koja pokazuju da restriktivne vaspitne mere, koje se ispoljavaju kroz učestale napade besa, impulsivnost i odbijanje ponašanja po pravilima, zapravo predstavljaju povećani faktor rizika za pojavu agresivnog ponašanja dece predškolskog uzrasta (Stevanović i Igrački, 2015; Gasmi i Jerotić, 2022). Umesto toga, predlažu se konkretne mere intervencije, kao i prevencije, koje su orijentisane ka pozitivnim ishodima (Wahl & Wahl, 2013). Preciznije, trebalo bi primenjivati mere intervencije koje mogu doprineti suzbijanju agresivnog ponašanja i na predškolskom uzrastu trebalo bi da ih implementiraju vaspitači kroz podsticanje pozitivnih vršnjačkih interakcija i prosocijalnog ponašanja predškolske dece.

Rana intervencija se u predškolskoj ustanovi smatra efikasnom zbog toga što agresivno ponašanje nije stabilno i može se modelovati, a samim tim i suzbiti ili svesti na minimum. Kako je predškolski period karakterističan po specifičnim fazama u razvoju dece, smatra se da se ponašanje dece može kontrolisati, čime se doprinosi prevenciji agresivnog ponašanja (Glumbić i Žunić-Pavlović, 2008). Kako prevencija i intervencija čine celinu, odnosno dva međusobno povezana i komplementarna procesa, potrebno je njihovo istovremeno implementiranje u vaspitno-obrazovnoj

praksi, kako bi se efikasno doprinelo smanjenju pojave agresivnog ponašanja (Marković, 2015).

Metodologija

Ovo istraživanje realizovano je sa ciljem identifikovanja iskustvenih saznanja vaspitača o uzrocima agresivnog ponašanja i merama intervencije na nivou predškolske ustanove. Definisani cilj konkretizovan je na osnovu sledećih istraživačkih zadataka: 1. *Utvrditi iskustvena saznanja vaspitača o uzrocima agresivnog ponašanja dece u predškolskoj ustanovi*; 2. *Utvrditi iskustvena saznanja vaspitača o merama intervencije koje preduzimaju na nivou predškolske ustanove*; 3. *Utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača u odnosu na pol dece, uzrasnu grupu dece sa kojom rade i primećenu učestalost agresivnog ponašanja kod dece*. U skladu sa definisanim zadacima, pretpostavljeno je se da postoje različiti uzroci agresivnog ponašanja. Takođe, pošlo se od pretpostavke da vaspitači preduzimaju relevantne mere intervencije, u zavisnosti od uzrasta dece sa kojom rade i od potencijalnog uzroka pojave agresivnog ponašanja. Pretpostavljeno je da postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača kada su u pitanju nezavisne varijable istraživanja (pol, uzrasna grupa dece, učestalost).

Uzorak istraživanja je prigodno činilo 148 vaspitača predškolskih ustanova sa teritorije Republike Srbije. Od ukupnog broja ispitanika, 66 vaspitača radi sa decom predškolskog uzrasta, 64 vaspitača sa srednjom grupom i 18 vaspitača sa mlađom vaspitnom grupom dece.

Za potrebe ovog istraživanja izrađena je Likertova skala procene, sa ciljem da se iskazivanjem saglasnosti sa navedenim tvrdnjama utvrde iskustvena saznanja vaspitača, shodno definisanom cilju i zadacima. U ovom istraživanju skala procene se odnosi na dve subskale. Prva subskala je povezana sa prvim istraživačkim zadatkom i sačinjena je od sledećih tvrdnji: *Primećujem da deca ispoljavaju agresivno ponašanje u periodu adaptacije i onda kada nisu spremna da se odvoje od roditelja; Deca se agresivno ponašaju usled neispavanosti ili pospanosti; Deca se agresivno ponašaju kako bi dobila ono što jako žele; Primećujem agresivno ponašanje usled konfliktnih vršnjačkih odnosa tokom igre; Primećujem da se deca agresivno ponašaju kada su njihove emocije poljuljane (tužna su, plaču, iskazuju bes i slično)*. Druga subskala se odnosi na drugi istraživački zadatak i čine je sledeće tvrdnje: *Kada primetim agresivno ponašanje postupam tako što ukazujem na štetne posledice takvog ponašanja; U situacijama kada se deca agresivno ponašaju, uvek pribegavam skretanju motiva, odnosno preusmeravanju ponašanja; Kada primetim agresivno ponašanje dece, odmah kontaktiram roditelje i stručne saradnike; Ne preduzimam ništa kada se deca agresivno ponašaju, jer to su samo mala deca; Usled agresivnog ponašanja dece povišim ton i oštro stavim do znanja da takvo ponašanje nije dozvoljeno*.

Prikupljanje podataka je izvršeno tako što je u elektronskoj formi distribuirana navedena skala procene vaspitačima preko ličnih kontakata, kao i postavljanjem na

pojedine zatvorene grupe preko društvenih mreža, uz molbu da objektivno popune instrument. Ispitanici su imali mogućnost da sa navedenim tvrdnjama iskažu stepen saglasnosti (1 – *uopšte nisam saglasan* do 5 – *u potpunosti sam saglasan*).

Dobijeni podaci obrađeni su korišćenjem statističkog programa IBM SPSS Statistics 20. Tom prilikom korišćeni su sledeći statistički parametri: t – test, za utvrđivanje razlika u iskustvenim saznanjima vaspitača u odnosu na pol dece; F – test, za utvrđivanje iskustvenih saznanja vaspitača u odnosu na grupu dece sa kojom rade i u odnosu na primećenu učestalost agresivnog ponašanja. Pored toga, utvrđene su i frekvencije odgovora, aritmetička sredina (M), standardna devijacija, odnosno odstupanje od prosečnog odgovora (SD), stepen slobode (df) i statistička značajnost (na nivou značajnosti $p < 0.005$).

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Ustanovljeno je da Kronbah Alfa test (Cronbach's Alpha test) iznosi 0.746, što je > 0.70 , te se stoga može konstatovati da je primenjeni instrument istraživanja relijabilan.

Prilikom analize dobijenih podataka na osnovu prve subskale i prvog istraživačkog zadatka, može se konstatovati da je 29.1% ispitanika saglasno sa tvrdnjom da se agresivno ponašanje dece ispoljava onda kada deca još uvek nisu spremna da se odvoje od svojih roditelja. Pored toga, 31.3% ispitanika iskazuje svoje iskustvo da se agresivno ponašanje dece pojavljuje usled neispavanosti ili pospanosti dece. Najveći broj ispitanika, 37.2% je u potpunosti saglasan sa konstatacijom da je uzrok agresivnog ponašanja kod dece predškolskog uzrasta intenzivna želja (namera) za nečim. Dobijeni podaci pokazuju da postoji određeni broj ispitanika (20.3%) koji zauzima neutralan stav po pitanju ispoljavanja agresivnog ponašanja usled konfliktne vršnjačke interakcije, igre, odnosno tokom rada dece na projektima, pri čemu je 42.6% ispitanika saglasno sa ovom konstatacijom. Smatra se da je vršnjačka interakcija, iskazana kroz igru i rad na projektima, značajno sredstvo za razvoj socio-emocionalnih veština, zbog toga što inicira empatiju, emocionalno razumevanje i regulaciju. Usled odsustva empatije i emocionalne regulacije, često dolazi do manjih, ali nezanemarljivih vršnjačkih konflikata, koji dalje mogu uzrokovati agresivno ponašanje (Goldstein, 2012). Slično, istraživanje autora Lada i Burgesa (Ladd & Burgess, 1999, prema Vlachou et al., 2013), pokazuje da deca predškolskog uzrasta imaju tendenciju da ulaze u vršnjačke konflikte tokom igre i drugih aktivnosti, što predstavlja uzrok za pojavu agresivnog ponašanja. Autori Esu i Konrad (Essau & Conradt, 2006) govore o tome kako deca predškolskog uzrasta kroz vršnjačke konfliktne situacije podstiču razvoj socijalnih veština i uče kako da se bore za svoja prava.

Interesantan je podatak koji govori u prilog tome da 33.1% ispitanika primećuje da se deca agresivno ponašaju u situacijama kada su njihove emocije poljuljane (kada se osećaju tužno, besno i slično). Znatno manji broj ispitanika, 4.7% ima drugačije iskustvo i smatra da emocije nisu uzrok pojave agresivnog ponašanja kod

predškolske dece. Postoje podaci (Vlachou et al., 2013) koji sagledavaju problem agresivnog ponašanja iz druge perspektive i koji pokazuju da se razumevanje sopstvenih i tuđih emocija, kao i visoka emocionalna regulacija i kompetencija, podstiču i unapređuju kroz vršnjačku interakciju. Shodno tome, adekvatne preventivne i interventne mere, u određenom periodu dečijeg razvoja, mogu biti značajni koraci ka suzbijanju pojave agresivnog ponašanja u predškolskoj ustanovi.

Podaci dobijeni našim istraživanjem, koji se odnose na drugi istraživački zadatak, pružili su uvid u iskustva vaspitača prilikom preduzimanja mera intervencije za pojavu agresivnog ponašanja u predškolskoj ustanovi. Shodno tome, iskustva vaspitača pokazuju da 48.8% ispitanika ukazuje deci na štetne posledice, onda kada primeti agresivno ponašanje. Skretanju motiva, odnosno preusmeravanju ponašanja na pozitivno, pribegava oko 60% vaspitača, koji su učestvovali u istraživanju. Kontaktiranje roditelja i uključivanje stručnih saradnika, kao meru intervencije, preduzima svega 12.8% vaspitača, dok 28.4% ispitanika ima neopredeljen stav po ovom pitanju. Dobijeni podaci pokazuju da izuzetno mali broj vaspitača, 2%, ne preduzima nijednu meru intervencije kada primeti agresivno ponašanje u vršnjačkoj grupi. Većina ispitanika, oko 95%, ne postupa po principu „to su samo mala deca”, već uvek preduzme neku meru intervencije.

U Tabeli 1 su prikazani podaci koji se odnose na statističku značajnost u odgovorima ispitanika u odnosu na pol, kao nezavisnu varijablu istraživanja.

Tabela 1

Statistička značajnost razlika u iskustvima vaspitača o uzrocima agresivnog ponašanja u odnosu na pol dece

Tvrdnje	Pol	M	SD	t	df	p
Primećujem da deca ispoljavaju agresivno ponašanje u periodu adaptacije i onda kada nisu spremna da se odvoje od roditelja	Ženski	2.98	1.45	-0.76	146	0.70
	Muški	3.17	1.49			
Deca se agresivno ponašaju usled neispavanosti ili pospanosti	Ženski	3.02	1.24	-1.66	146	0.19
	Muški	3.38	1.36			
Deca se agresivno ponašaju kako bi dobila ono što jako žele	Ženski	3.83	1.14	0.75	132	0.04*
	Muški	3.85	1.19			
Primećujem agresivno ponašanje usled konfliktnih vršnjačkih odnosa tokom igre	Ženski	3.61	1.13	-1.16	146	0.17
	Muški	3.81	1.04			
Primećujem da se deca agresivno ponašaju kada su njihove emocije poljuljane (tužna su, plaču, iskazuju bes i slično)	Ženski	3.72	1.11	0.50	146	0.9
	Muški	3.81	1.19			

Na osnovu podataka prikazanih u Tabeli 1, konstatuje se da postoje statistički značajne razlike u iskustvima vaspitača u odnosu na varijablu pol dece sa kojom rade, kod tvrdnje „Deca se agresivno ponašanju kako bi dobila ono što jako žele”. Dobijeni podaci pokazuju da su dečaci češće skloni ispoljavanju agresivnog ponašanja sa namerom da dobiju ono što jako žele, u odnosu na devojčice. Konstatuje se da vaspitači koji su učestvovali u istraživanju imaju različita iskustva kada su u pitanju devojčice i dečaci koji pribegavaju agresivnom ponašanju, kako bi dobila ono što jako žele. Kako postoji vrlo malo istraživanja agresivnog ponašanja na predškolskom uzrastu, za uporedni prikaz smatra se relevantnim par istraživanja starijeg datuma. Prema podacima dobijenim starijim istraživanjima (Crick et al., 1999; Fabes et al., 1996), konstatuje se da su dečaci skloni ispoljavanju fizičkog oblika agresivnog ponašanja, zarad sopstvene koristi, dok su devojčice ređe ispoljavale relaciju agresiju zarad ostvarivanja lične koristi. Takođe, rezultati iste studije pokazali su da su devojčice značajno češće doživljavale agresivno ponašanje, u odnosu na dečake (Fabes et al., 1996). Slično, podaci dobijeni istraživanjem pokazuju da se agresivno ponašanje javlja kod predškolske dece (oko treće godine) i ispoljava se kroz nasilno otimanje igračke ili drugih predmeta koje dete jako želi (Juul, 2018).

Prema podacima našeg istraživanja, nije primećena statistički značajna razlika u iskustvima vaspitača kada je u pitanju povezanost mera intervencije i nezavisne varijable pol dece. Shodno tome, konstatuje se da vaspitači pribegavaju adekvatnim merama intervencije, bez obzira na pol deteta kod koga primete agresivno ponašanje.

Tabela 2 pokazuje statistički značajnu razliku u iskustvima vaspitača kada je reč o merama intervencije koje preduzimaju vaspitači, u odnosu na grupu dece sa kojom rade.

Tabela 2

Statistički značajna razlika u iskustvima vaspitača po pitanju mera intervencije u odnosu na grupu dece

Tvrdnje	Grupa dece sa kojom radim	M	SD	F	df	p
Kada primetim agresivno ponašanje postupam tako što ukazujem na štetne posledice takvog ponašanja	Mlađa	3.83	1.20	1.44	2	0.24
	Srednja	4.17	0.93			
	Predškolska	4.16	0.94			
U situacijama kada se deca agresivno ponašaju, uvek pribegavam skretanju motiva, odnosno preusmeravanju ponašanja	Mlađa	3.66	1.18	0.83	147	0.03*
	Srednja	4.03	1.06			
	Predškolska	3.95	1.06			
Kada primetim agresivno ponašanje dece, odmah kontaktiram roditelje i stručne saradnike	Mlađa	2.83	0.86	0.65	2	0.52
	Srednja	3.00	1.38			
	Predškolska	3.17	1.10			

Ne preduzimam ništa kada se deca agresivno ponašaju, jer su to samo mala deca	Mlađa	1.50	0.61	0.67	2	0.51
	Srednja	1.59	0.88			
	Predškolska	1.44	0.66			
Usled agresivnog ponašanja dece povisim ton i oštro stavim do znanja da takvo ponašanje nije dozvoljeno	Mlađa	3.11	1.32	0.14	147	0.02*
	Srednja	3.05	1.29			
	Predškolska	2.95	1.23			

Na osnovu analize podataka koji su prikazani u Tabeli 2, zaključuje se da postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača u odnosu na grupu dece sa kojom rade kod sledećih ajtema: *U situacijama kada se deca agresivno ponašaju, uvek pribegavam skretanju motiva, odnosno preusmeravanju ponašanja na nešto pozitivno* ($p=.03$; $p<.05$); *Usled agresivnog ponašanja dece povisim ton i oštro stavim do znanja da takvo ponašanje nije dozvoljeno* ($p=.02$; $p<.05$). Primenom Bonferroni post hoc postupka, primećeno je da vaspitači koji rade sa predškolskom grupom dece češće pribegavaju skretanju motiva i teže preusmeravanju ponašanja na nešto pozitivno. Takođe, primećeno je da povišen ton i postavljanje granica primenjuju vaspitači koji rade sa srednjom i predškolskom grupom, u odnosu na vaspitače koji rade sa mlađom grupom dece.

Tabela 3

Statistički značajna razlika u iskustvima vaspitača po pitanju mera intervencije u odnosu na primećenu učestalost agresivnog ponašanja dece

Tvrđnje	Učestalost	M	SD	F	df	p
Kada primetim agresivno ponašanje postupam tako što ukazujem na štetne posledice takvog ponašanja	Nijednom u toku nedelje	3.60	0.94	4.71	145	0.01*
	2-3 puta nedeljno	4.31	0.84			
	Svakodnevno	4.19	0.10			
U situacijama kada se deca agresivno ponašaju, uvek pribegavam skretanju motiva, odnosno preusmeravanju ponašanja	Nijednom u toku nedelje	3.90	1.20	0.10	2	0.90
	2-3 puta nedeljno	3.92	1.04			
	Svakodnevno	4.00	1.04			
Kada primetim agresivno ponašanje dece, odmah kontaktiram roditelje i stručne saradnike	Nijednom u toku nedelje	2.75	1.20	0.73	2	0.48
	2-3 puta nedeljno	3.10	1.20			
	Svakodnevno	3.10	1.21			
Ne preduzimam ništa kada se deca agresivno ponašaju, jer su to samo mala deca	Nijednom u toku nedelje	1.40	0.50	0.34	2	0.70
	2-3 puta nedeljno	1.56	0.71			
	Svakodnevno	1.50	0.88			

Usled agresivnog ponašanja dece	Nijednom u toku nedelje	2.70	1.30			
povisim ton i oštro stavim do znanja da takvo ponašanje nije dozvoljeno	2-3 puta nedeljno	3.10	1.27	0.78	2	0.46
	Svakodnevno	3.02	1.23			

Prema podacima koji su prikazani u Tabeli 3, može se izvesti zaključak da najveći broj vaspitača ukazuje na štetne posledice agresivnog ponašanja i to u situacijama kada se ono u vršnjačkoj grupi predškolske dece primećuje nekoliko puta nedeljno ($M=4.31$, $SD=.84$). Takođe, kada je u pitanju iskazivanje stavova vaspitača po pitanju ove mere prevencije, primećena je statistički značajna razlika ($p=.01$; $p<.05$). Shodno tome, može se konstatovati da postoje razlike u pogledu preduzimanja ove mere intervencije, u odnosu na učestalost pojave agresivnog ponašanja u vaspitnoj grupi predškolske dece. Dobijeni podaci pokazuju da većina vaspitača ($M=4.00$, $SD=1.04$) pribegava skretanju motiva, odnosno preusmeravanju agresivnog ponašanja na nešto pozitivno i to u situaciji kada se ono svakodnevno primećuje u vršnjačkoj grupi.

Kada je reč o učestalosti ispoljavanja agresivnog ponašanja, smatra se da dete već na uzrastu od jedne godine može da oseti frustraciju i bes, a u skladu sa razvijenim kognitivnim i fizičkim razvojem, dete preduzima koordinirane akcije kako bi ostvarilo željeni cilj (Van Zeijl et al., 2006). Na uzrastu od dve i tri godine, učestalost pojave agresivnog ponašanja je znatno viša, kako pokazuju podaci prethodnog istraživanja (Miner & Clarke-Stewart, 2008). Postoje istraživanja koja potvrđuju da u periodu od druge do devete godine agresivno ponašanje postepeno opada i, shodno tome, mere intervencije se ređe preduzimaju (npr. Bongers et al., 2003; Leve et al., 2005).

Zaključak

Učestala pojava vršnjačkog nasilja i drugih oblika društveno neprihvatljivog ponašanja na školskom uzrastu, i češće, u periodu adolescencije, inicirana je neadekvatnim preventivnim i interventnim delovanjem na ranijem uzrastu. Kako je organizacija rada predškolske ustanove zasnovana na savremenom dokumentu *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta* (2019), smatra se da postoje mogućnosti za sagledavanje potencijalnih uzroka agresivnog ponašanja na nivou predškolske ustanove, i shodno tome, preduzimanje određenih mera intervencije.

Uzimajući u obzir specifičnosti dečijeg prirodnog razvoja, ulogu vaspitača, kao i savremene pedagoške pristupe, iskustvena saznanja vaspitača činila su značajnu polaznu osnovu u istraživanju ove problematike. Dobijeni podaci predstavljaju snimak stanja u praksi, i pokazuju da uzroci agresivnog ponašanja na nivou predškolske ustanove mogu imati različite polazne osnove, tj. mogu biti individualne

prirode ili su to okolnosti sredine. Došlo se do podatka da vaspitači primenjuju različite mere intervencije, i to u odnosu na uzrast dece sa kojom rade, i na primećenu učestalost agresivnog ponašanja.

Našim istraživanjem došlo se do određenog broja iskustvenih saznanja vaspitača. Identifikovanje određenih uzoraka agresivnog ponašanja, kao i mera intervencije, predstavljaju polaznu osnovu za praktičan rad vaspitača kada je u pitanju prevencija agresivnog ponašanja dece na nivou predškolske ustanove.

Shodno prirodi fenomena agresivnog ponašanja i kompleksnosti vaspitno-obrazovne prakse, ograničenja ovog istraživanja ogledaju se u izostanku miks metodologije. Primena skale procene za prikupljanje iskustvenih saznanja vaspitača o ovom problemu, iziskuje diskusiju o nepristrasnosti i iskrenosti u davanju odgovora na postavljene tvrdnje. Preporuke za buduća istraživanja usmerene su ka istraživanju drugih suštinskih karakteristika agresivnog ponašanja primenom miks metoda i formiranju mera prevencije na nivou predškolske ustanove.

Literatura

- Ajduković, M. (2008). Rane intervencije i ostale intervencije u zajednici kao podrška roditeljima pod rizicima. U: Ajduković, M. i Radočaj, T. (ur.), *Pravo djeteta na život u obitelji* (57–75). Zagreb: UNICEF.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2004). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(2), 179–192.
- Boričević Maršanić, V., Karapetrić Bolfan, Lj., Paradžik, Lj., Šarić, D., & Zečević, I. (2015). Kognitivne tehnike u kognitivno bihevioralnoj terapiji mlađe djece s eksterenaliziranim poremećajima. *Socijalna psihijatrija*, 43(4), 183–190.
- Brendgen, M., Boivin, M., Dionne, G., Barker, E. D., Vitaro, F., Girard, A., ... & Pérouse, D. (2011). Gene–environment processes linking aggression, peer victimization, and the teacher–child relationship. *Child development*, 82(6), 2021–2036.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Ku, F. (1999). Physical and relation peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376–385. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.35.2.376>
- Edwards, N. (2018). *Early Social-Emotional Development: Your Guide to Promoting Children's Positive Behavior*. New Jersey: Glassboro Publishing.
- Essau, C. & Conradt, J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Zagreb: Naklada slap.
- Fabes, R., Valiente, C., Eisenberg, N., Shepard, S. & Cumberland, A., (1996). Prediction of Children's Empathy-Related Responding from Their Effortful Control and Parents' Expressivity. *Developmental Psychology*, 49(6), 911–926.
- Gasmi, G., i Jerotić, A. (2022). Relevantni aspekti vršnjačkog nasilja i analiza situacije u Srbiji. U: M. Zirojević (ur.). *Nasilje i deca* (73-91). Beograd: Institut za uporedno pravo.
- Glumbić, N., i Žunić-Pavlović, V. (2008). Vršnjačko nasilje u predškolskim ustanovama. *Pedagogija*, 63(2), 205–212.

- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Jenkins, J. M., Whitaker, A. A., Nguyen, T., & Yu, W. (2019). Distinctions without a difference? Preschool curricula and children's development. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(3), 514–549. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1631420>
- Juul, J. (2018). *Agresivnost! Nov i opasan tabu? Vodič za bolje razumijevanje agresivne djece i mladih*. Split: Harfa.
- Krnjuš, A. (2021). *Aktivna rizična ponašanja djece u vrtiću i načini provođenja vremena djeteta u obitelji* (završni rad). Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Laurent, G., Hecht, H. K., Ensink, K., & Borelli, J. L. (2020). Emotional understanding, aggression, and social functioning among preschoolers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(1), 9–46.
- Leve, L. D., Kim, H. K., & Pears, K. C. (2005). Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 505–520.
- Manić, I. (2023). Socijalna interakcija dece u kontekstu rada na projektima. U S. Marinković i J. Stamatović (ur.). *Contemporary preschool education - tendencies, challenges and opportunities* (465–474). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu.
- Marković, B. (2023). Integrisano učenje i stimulacija razvojno neuroloških funkcija dece predškolskog uzrasta. *Krugovi detinjstva – časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, 11(1), 68–70.
- Marković, M. (2015). Uloge u vršnjačkom nasilju i školski uspeh učenika (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44 (3), 771–786. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.771>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta* (2019). Službeni glasnik RS, br. 88/17.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić-zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
- Stevanović, Z., i Igrački, J. (2015). Primena preventivnih programa u radu sa maloletnim prestupnicima. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 34(1), 169–179.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental psychology*, 56(3), 578–594. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Van Zeijl, J., Mesman, J., Stolk, M. N., Alink, L. R. A., Van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., et al. (2006). Terrible ones? Assessment of externalizing behaviors in infancy with the Child Behavior Checklist. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 801–810. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01616.x>

- Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Bullying/Victimization in preschool children: Intrapersonal and contextual factors. In K. Dekker (Ed.), *School Bullying: Predictive Factors, Coping Strategies and Effects on Mental Health* (97–122). London: Nova Science Publishers.
- Wahl, K., & Wahl, M. R. (2013). Biotische, psychische und soziale Bedingungen für Aggression und Gewalt. In B. Enzmann (Ed.), *Handbuch politische Gewalt: Formen – Ursachen – Legitimation – Begrenzung* (15–42). Wiesbaden, Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden.

CAUSES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN AND INTERVENTION MEASURES

Iva Manić

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš

Marija Marković

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract: Aggressive behavior is a frequently observed phenomenon among modern generations, and its roots can increasingly be identified as early as the preschool age. In line with the nature of this phenomenon and the developmental characteristics of preschool children, the aim of this research is to identify preschool teachers' experiential insights into the causes of aggressive behavior and the intervention measures implemented at the preschool institution level. The study involved 148 preschool teachers from institutions across the Republic of Serbia. Data were collected using a Likert-type rating scale.

The results show that, based on teachers' experiences, a common cause of aggressive behavior is a child's desire to obtain something they strongly want (often a toy), while lack of sleep or separation from parents are less frequently cited. Teachers working with preschool-age children more often resort to redirecting the child's motivation and guiding behavior toward something positive. Additionally, it was noted that teachers working with middle groups and preschool groups more frequently use a raised tone of voice and establish boundaries compared to those working with younger groups. In terms of intervention measures, most teachers emphasize the harmful consequences of aggressive behavior, especially in cases where such behavior is observed frequently (several times a week).

Given the limited number of studies in contemporary literature that address the phenomenon of aggressive behavior within preschool institutions, this research can be said to contribute, to some extent, to the development of modern preventive and intervention strategies. The research results reflect the current state of educational practice and may serve as a foundation for future steps.

Keywords: aggressive behavior, preschool institution, causes, intervention, preschool teachers

ТРАНСФОРМАЦИЈА ПЕДАГОШКИХ ОДНОСА У ЕРИ ДИГИТАЛНЕ НАСТАВЕ¹

Марија Ђорђевић²

Департман за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

Анстракт: Као важан елемент школске, али и дидактичке културе, педагошки однос између наставника и ученика веома утиче на квалитет и ефикасност васпитно-образовног процеса. У условима убрзане дигитализације наставног процеса, сасвим су извесни измењени односи као последица нових/модификованих улога, задатака и наставног рада уопште. Намера аутора била је да се теоријском анализом анализирају карактеристике учења и поучавања у дигиталном окружењу, а онда и трансформација педагошких односа, те да се идентификују могућности за унапређивање педагошких односа у новоконструисаним дигиталним околностима. Идентификоване су бројне позитивне, али и бројне негативне стране измењених педагошких односа. Неопходност интегрисаног приступа предностима дигиталне и традиционалне педагогије, превазилажења учених недостатака кроз дидактичко-методичко практиковање обрнуте учионице у наставном раду, те акценат на хуманизујућим односима наставника и ученика само су нека од потенцијалних решења.

Кључне речи: дигитална настава, дигитално образовање, дигитална технологија, ИКТ, педагошки односи

Увод и приступ проблему

За васпитно-образовни рад се вековима уназад сматрало да представља једносмеран процес преношења (трансмисије) знања од наставника ка ученику. Док је наставник у традиционалној школи углавном градио аутократски однос са ученицима и био жижа свих активности, за савремену школу је карактерис-

¹ Припремљено у оквиру пројекта *Афирмација педагошке теорије и праксе у савременом друштву*, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 423/1-3-01). Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-137/2025-03/ 200165).

² marija.djordjevic@filfak.ni.ac.rs

тичан демократски однос. Демократски однос подразумева спремност наставника да ученике доведе на ниво активног рада и сарадње. Савремен поглед на учење као конструисање знања, вредности и вештина подразумева интеракцију учесника у наставном процесу. Педагошки однос који се успоставља и развија током те интеракције важан је елемент васпитно-образовног процеса.

Педагошки однос између наставника и ученика, један је од најважнијих елемената школске културе која је „релативно трајни квалитет школске средине који утиче на понашање њених чланова и представља скуп вредности, норми, уверења, понашања и традиције“ (Gojko, 2016: 12). Проблем односа наставника и ученика у ери дигиталне наставе се уже може сместити и у оквире дидактичке културе која подразумева вредности, уверења и ставове које имају носиоци наставног процеса о субјектима и појединим сегментима наставе. Као елемент дидактичке културе, педагошки однос наставника и ученика подразумева незаобилазно обележје сваке васпитно-образовне институције и утиче на њену ефикасност, квалитет, деловање и остваривање постављених циљева. Осим тога, однос између наставника и ученика може имати утицај на различите аспекте живота ученика – може обликовати социјалне способности ученика, прилагођеност ученика у школи, способност учења (Yablon, 2010), а добар однос даје сигурну базу за учење и развој и може поништити разне факторе ризика (Wentzel, 2002), што имплицира важност проучавања тема које су у вези са педагошким односом наставника и ученика.

Насупрот директној, конвенционалној настави у учионици коју можемо назвати традиционалном иако се збива у савременим условима, са развојем информационо-комуникационих технологија, јавља се један нови вид педагошког односа – може се рећи – однос посредован савременим ИКТ средствима. У условима наставе у којој се користи савремена образовна технологија, захтеви према наставнику су нижи када је у питању преношење информација, а виши када је реч о улози планирања и креирања стратегија наставног процеса (Ђорђевић и Trnavac, 2005). Наставник постаје мотиватор, организатор и модератор наставе. Дигитална комуникација омогућава већу доступност наставника ученицима и знатно проширује могућности његовог деловања – како у учионици, тако и изван ње. Истраживачи (Keengwe & Bhargava, 2014) закључују да је овакав приступ учењу независан од простора и времена, ученици и наставници су у новој улози, користе се нове методе, нови приступи мотивације, континуирано праћење и напредовање ученика у том процесу. Истраживачи (Ristić и Mandić, 2018), такође, указују да су образовни потенцијали употребе мобилног учења индивидуализација наставе, повећање независности ученика, активна сарадња међу ученицима и наставницима и подизање нивоа дигиталних компетенција како ученика тако и наставника. Може се лако претпоставити да се однос између наставника и ученика потенцијално хуманизује посредством савремене ИКТ технологије. Иако дигитално учење побољшава педагошке иновације и приступачност, оно такође представља значајне изазове у погледу технолошке адаптације и културне интеграције (Bitar & Davidovich, 2024). Ако се зна да поједини аспекти наставе у дигиталном окружењу, као што су одсуство живе

комуникације и социјализације, имају снагу да однос наставника и ученика дехуманизују, уочава се потреба сагледавања ових аспеката утицаја дигиталног окружења на педагошке односе.

Прегледом литературе, уочава се значајни помак у педагошким односима у односу на неке раније праксе, што је последица утицаја глобалних друштвених промена које од наставника данас захтевају развијене интерперсоналне и дигиталне компетенције како би се млади оспособили за живот и целоживотно учење, а што је један од главних образовних циљева у 21. веку. Штавише, данашњи ученици и студенти високог образовања су упознати са коришћењем дигиталних технологија у свом свакодневном животу и све више ће очекивати образовне праксе које у потпуности користе могућности које нуде технологије дигиталног учења (Røe et al., 2022). Међутим, спремност школе и наставника да напусте традиционалну образовну парадигму и ученицима препусте одговорност за сопствено напредовање, још увек није на очекиваном нивоу (Арсиф и Радојевић, 2019; Sahlberg, 2008). Ове констатације доказују резултати бројних истраживања од којих су неки описани у наставку.

Истраживања у којима се користи техника Фландерсонове анализе (Inamullah et al., 2008; Sahlberg, 2008) још увек потврђују тзв. Фландерсонов закон „двеју трећина“, према коме две трећине наставног часа одлази на директан говор наставника, што потврђује констатације да у учioniци још увек није постигнут жељен и потребан ниво партнерства у односу наставник–ученик. Треба истаћи и да Салберг у својој студији (Sahlberg, 2008) додаје да у земљама бившег социјалистичког блока Средње и Источне Европе још увек недостају услови за квалитетно поучавање и учење: с једне стране утицај политике на економију и јавне службе, па тако и образовање, а са друге стране – у самој школи – одељења са великим бројем ученика и још увек застареле методе и технике поучавања и учења. Може се закључити да је однос наставника и ученика и даље прилично аутократски, са углавном једносмерном комуникацијом – од наставника ка ученику, што би се могло приписати методама и техникама поучавања и учења у учioniци које нису у складу са достигнућима на пољу образовања 21. века. Раније истраживање (Bošnjak, 1997) показало је да би ученици (хрватских) гимназија желели да у школи буде мање правила, такмичења и наставничког надзора, а више наставничке подршке, повезаности, реда и организације, у бољим физичким условима – изглед и величина учioniце, опремљеност наставним помагалима и слично. Овакви резултати отварају бројна питања: да ли дигитализација наставе може унапредити однос наставника и ученика (као што ученици верују у горе поменутом истраживању) или однос ипак више зависи од самог наставника и његових особина и карактеристика? Ако може – да ли је довољно само дигитализовати наставни процес или је неопходно радити на промени уверења и развијању дигиталних компетенција наставника (јер однос наставника и ученика зависи од самоефикасности и задовољства наставника)?

Изазови учења и поучавања у дигиталном окружењу

Основна карактеристика новог друштвено-културног контекста јесте то што су дигиталне технологије постале саставни део свих аспеката савременог живота – учења, комуникације, обављања послова и слободног времена. У таквим околностима указује се на нужност да се дигиталне технологије правилно користе, односно да се развијају компетенције које одговарају захтевима дигиталних, умрежених и на знањима заснованих друштава. Нови трендови у дигитализацији образовања укључују онлајн наставу, интерактивне методе наставе, што обично подразумева и технологије дигиталне гејмификације, виртуелна окружења за учење, вештачку интелигенцију, хоризонталне мрежне комуникације итд. (Frolova et al., 2020). Уз разне дигиталне уређаје, софтвере и софтверске алате, имајући приступ разним апликацијама, играма, друштвеним мрежама, текстуалним порукама, имејловима, веб-сајтовима, ученици имају приступ новим ресурсима и стичу знања изван традиционалних школских структура и праксе. Чини се да ученици постају мање зависни од традиционалних образовних институција, уобичајених и некада јединих извора сазнања, јер своја интересовања, све чешће и углавном самоиницијативно, задовољавају на интернету користећи различите податке и информације.

Када се говори о карактеристикама учења и поучавања у дигиталном окружењу, теоретичари образовања спомињу бројне изазове. На пример, сматра се да је дигиталним образовним окружењем угрожена интелектуална и професионална аутономија наставника, као и ментална и физичка добробит деце која су сатима постављена испред екрана без обзира на дугорочне здравствене ефекте (Anderson, 2018). Прекомерно интензивирање педагошког рада и организациони притисак руководства образовних организација заинтересованих за брзо увођење дигиталних иновација у образовни процес покрећу негативне трендове као што су имитација активности, повећана анксиозност, стрес и професионално сагоревање наставника (Frolova et al., 2020). С друге стране, приметне су и предности дигиталног окружења, јер се, на пример, показује да двосмерна мултимедијална комуникација коју омогућује интернет значајно рационализује и обогаћује процес учења. Дигитално окружење омогућује наставнику да део својих функција пренесе на ученике, а да своје време посвети креативним пословима каквих у суптилном наставном процесу има много. Наравно, до оваквих пракси у којима се испољавају предности дигиталног окружења долази се постепено, без превеликог притиска наставника од стране руководства и перманентном едукацијом којом би се осигурала ефикасност овакве наставе.

Дигиталне технологије, одговорно, смислено и етички примењене, могу имати кључну улогу у процесу трансформације наставе – учења и поучавања, као и евалуације у систему образовања XX века, који би требало да дâ допринос развоју грађанског друштва знања, заснованог на принципима социјалне кохезије и општег добра. Сегмент образовања који зовемо дигитално

образовање у фокусу треба да има само оне активности које ће допринети да ученици развију свој потенцијал у већој мери него што је у случају без примене дигиталне технологије. Другим речима, технологија се не сме посматрати као супститут традиционалном образовању, већ као његов комплемент (Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба, 2019). Непосредна интеракција између наставника и ученика, као и ученика међусобно, веома је важна за развој когнитивних и социјалних вештина младих. Стога је наставник тај који, у складу са одликама конкретног образовног окружења у коме делује и са својом професионалном аутономијом и стручношћу, доноси одлуку на којој начин ће и у којој мери користити дигиталне технологије у раду са ученицима. Штавише, у ери дигиталне наставе се од наставника очекује не само да буду дубински корисници дигиталних технологија, већ и да се укључе у дизајн дигиталних окружења као што су онлајн курсеви, системи за управљање учењем и мобилне апликације (Engeness, 2020). Дигитална технологија омогућава наставнику да кроз организовање нових, разноврсних облика учења, наставе и оцењивања, а у складу са климом у школи, узрасним карактеристикама, развојним потребама, те са могућностима и интересовањима ученика, подигне ниво квалитета образовања, учини га релевантним, ефикасним, отвореним и доступним. Истраживања (Prodanović i Gavranović, 2020) показују да студенти, упоређујући онлајн и традиционалну наставу, као предност онлајн учења истичу доступност, ефикасност и уштеду времена као кључне позитивне карактеристике дигиталног образовног окружења, али и да традиционална настава има своје предности у смислу важности социјалног аспекта образовања и интеракција. Показује се да наставници и ученици имају позитиван став према употреби ИКТ у настави и за учење (Senić Ružić, 2019). Може се закључити да, иако теоретичари образовања и даље проучавају позитивне и негативне карактеристике употребе ИКТ у настави и чини се да још нису одлучни у свом ставу, практичари у образовању – наставници и ученици – ипак заузимају јасан – позитиван став. Јасно је, у примени ИКТ треба бити обазрив.

Са брзим развојем информационих технологија, вештачка интелигенција показује велики потенцијал у промоцији образовне трансформације. Недавно објављивање производа вештачке интелигенције ChatGPT привукло је широку пажњу научника и практичара области образовања, покрећући жестоке дискусије. Иако поседује моћне карактеристике, ChatGPT има тренутно видне недостатке, као што су проблеми са загађењем података, или ризик од плагијата знања, али и нарушавање вештина критичког мишљења и много тога још. Свакако, појава ChatGPT-а нуди наставницима прилику да размисле о својој професионалној вредности и поставља веће захтеве пред њих (Yu, 2024), али може и олакшати припрему наставе и административне послове (Bahrini et al., 2023). Наставници сада могу (и од њих се очекује да могу) искористити ову технологију за осмишљавање наставних планова, проналажење образовних ресурса и структурирање знања на раније недостижне начине. Убрзано креирање образовног садржаја омогућава наставницима да усаврше педагошке стратегије, осигуравајући тиме занимљиве и информа-

тивне часове и већи простор за интеракцију са ученицима и индивидуализовани приступ.

Ново, дигитално доба намеће концепт доживотног учења. Ученик се ставља у центар учења (енг. *student centred learning*). Овај педагошки приступ заснован је на конструктивизму и сродним теоријама и карактеристичан по методама које се користе како би ученик активно допринео стварању процеса учења (Ћирић и сар., 2020) и био принуђен да индивидуално трансформише прикупљене информације у знање. Томе га треба научити, и то тако да осим што самостално налази информације, ученик може и да управља њима, анализира их, и претвара у корисно знање. Основни задатак наставника јесте да научи ученике како да уче, да створи информацијски писмене ученике, односно будуће информацијски писмене стручњаке у свом подручју. Информацијски „писмена особа” разуме улогу рачунара као сарадника у процесу тражења и обраде информација, свесна је како успешност тог процеса зависи највише од ње саме, а не од технологије коју користи (Чакаревић, 2014). Увођење дигиталних технологија омогућава ученицима да буду не само потрошачи електронских извора, већ и њихови творци (Ahmetzhanova & Yur'ev, 2018), кроз израду бројних радова попут презентација, едукативних клипова, есеја, текстова за блог и читавих пројеката који касније могу другима бити нови извори учења. Тиме се актуелизује конструктивна позиција ученика који поставља личне образовне циљеве, бира путеве учења и конструише садржаје образовних активности (Рас, 2015; Ahmetzhanova & Yur'ev, 2018). Из свега наведеног, може се закључити да адекватна употреба ИКТ у настави и учењу има своје бенефите вредне пажње. С друге стране, као могуће деструктивне последице учења и поучавања у дигиталном окружењу, јавља се: истискивање искусних наставника са недовољном дигиталном компетенцијом из образовног простора, стрес и професионално сагоревање наставника, преоптерећеност информацијама, пораст когнитивних изобличења, слабо развијене вештине интерперсоналне комуникације ученика и вештине критичког мишљења, формализација и – дехуманизација образовања. Све ове карактеристике треба посматрати као изазове који се не смеју заобилазити, већ континуирано радити на отклањању негативних страна како би позитивне дошле до изражаја. Како ови изазови утичу на педагошке односе тема је наредног поглавља.

Измењени педагошки односи у условима дигиталне наставе

У условима дигиталне наставе, осим видљивих промена парадигме учења и поучавања, следствено, дешавају се промене и у педагошким односима. Уз циљ да се настава обогати употребом ИКТ технологије, очекује се бољи однос између наставника и ученика. Сматра се да је коришћењем предности ИКТ технологије настава занимљивија и ученицима разумљивија, а наставници растерећенији, стога расте могућност да се веза између наставника и ученика

оснажи и подигне на виши ниво. Ипак, поставља се питање да ли су педагошки односи стварно измењени у очекиваном смеру. Када је реч о педагошким односима у образовању, учење у уобичајеном (стандардном, традиционалном, устаљеном, обичном, свакидашњем) окружењу, наспрам учења у дигиталном окружењу, у педагошко-психолошкој литератури наилази на различита супротстављена мишљења.

Недавна ванредна ситуација проузрокована пандемијом вируса корона (2020–2022) донела је и оне промене у настави које су у вези са односом ученика и наставника (Степановић, 2020). Корона вирус је изазвао кризу која је, изгледа, била својеврстан лакмус папир за проверу резилијентности образовних система и показатељ изражености недовољно развијене компетенције наставника да креирају наставу базирану на принципима активне наставе и остале компетенције (Simić, 2024). Показала је да технолошко образовање до тог тренутка није остварило оно у чему би требало да буде најмоћније, а то је оснаживање везе између наставника и ученика (OECD, 2020). У недавним истраживањима се јасно издваја социјална интеракција као главни недостатак онлајн наставе у односу на директну (Pejatović et al., 2021; Prodanović i Gavranović, 2020). Близкост и међусобна интеракција у живом окружењу изгубљене су у покушајима да настава буде подједнако доступна свима (због оних који немају приступ интернету, снимљени су часови који су емитовани на националној фреквенцији на телевизији – часови прилагођени просечном ученику и без повратне информације). Ово не значи да се због оваквих недостатака треба вратити традиционалној, директној настави у којој ће се сасвим одбацити дигитална технологија, већ би требало да упуту практичаре у образовању да фокус приликом употребе ИКТ у настави треба да ставе пре свега на интеракцију и однос учесника у образовању, а мање на усвајање информација и репродукцију знања.

Поставши од претпоставке да су ученици свакодневно ван школе у дигиталној сфери, уобичајено, традиционално учење, кроз разговор са наставником и вршњацима, као и ишчитавање предвиђене литературе и записивање у свеске, за ученике не представља велики губитак и има своје предности. Учење у уобичајеном окружењу, тј. у класичном учioniчком простору пружа ученицима фиксиран распоред и тачно утврђен временски период за учење, што је и те како важно за њих и њихове родитеље (Вукановић, 2017). Ову предност ваља неговати, али се не затворити пред иновацијама и не сматрати да ће ученици успешно учити само што су у времену и простору предвиђеном за учење. Навике и потребе младих су одавно другачије и доста везане за дигиталну технологију. Настава у којој се занемарују савремени медији последично бива монотона и једнолична, али исто тако и настави у дигиталном окружењу може недостајати она социјална интеракција међу вршњацима која уме бити мотивишућа. Учење пре свега треба да буде такво да стимулише на рад, да побуђује сазнајни дух код ученика, те да бива подстакнуто мотивом сазнања, а не оценом или било којим средством методе спречавања и кажњавања. За традиционалну наставу са фронталним обликом рада, Вилотијевић каже: „Из тог концепта је извучен

максимум и не може се очекивати да он донесе нове квалитете. А кад се једна технологија потпуно исцрпи, морају се уводити нове јер настава не сме остати на досад постигнутом” (Вилотијевић, 2003: 18). У свету који се интензивно мења, осећа се потреба не само за новим квалитетом знања него и за променом његове структуре. Школа као мирна и релативно затворена оаза знања мора да прерасте у отворену истраживачку станицу (Плић, 2016) у којој ће млади стицати и стално иновирати своја знања. Неопходно је да ученик осети своју субјекатску позицију у односу на учење, па и поучавање, те да свесно и активно развија своје капацитете. ИКТ као нов медијум који има своје законе и правила, специфичан језик, стил и начин излагања и изражавања, и који садржи и одређену специфичну динамику, има управо тај тражени потенцијал да неограничено проширује могућности посматрања и разумевања стварности, подстицајна је и атрактивна, што изазива ставове и реакције које ангажују читаву личност ученика (Ђорђевић, 2011). Пред наставника је тиме постављен изазов промене улоге и функције, те правилног одабира дигиталних уређаја у настави, јер употреба ИКТ у настави сама по себи не гарантује успех, чак ни када је реч о квалитету знања, а нарочито је изазовно одабрати медије који ће стимулисати ученике на социјалну интеракцију и унапређивати међусобни однос свих учесника у образовању.

Медији у наставном процесу имају огроман потенцијал којим треба пажљиво управљати. Неки од најважнијих потенцијала су да се помоћу њих остварује комуникациони облик учења, као и да су они основа за самостално моделовање образовног процеса чиме се одговара на изазове савременог дигиталног друштва (Николић и сар., 2020). Учење на даљину пружа могућност индивидуализованог приступа ученицима, развијања дигиталних компетенција, коришћења разноврсних материјала за учење, подстицања самосталности и веће ангажованости ученика, као и веће укључености родитеља у процес образовања деце (Јошић и сар., 2020). Дигитализовањем формалног образовања, уз адекватно развијање дигиталне писмености својих ученика и наставника, школа омогућава ученицима да у дигиталном окружењу критички и аутономно просуђују и делују. Дигитализација условљава промене на пољу образовног процеса у смеру осавремењивања начина рада и погледа на ученика, која се огледа у увођењу и адекватном коришћењу дигиталних технологија у процесе наставе и учења, у којима се положај ученика знатно мења и његова активност уводи у први план. Овакав начин рада, прожет еманципаторским циљевима и кроз еманципаторску наставу има потенцијал да доведе до друштвене трансформације на пољу превазилажења дигиталног јаза и остваривања постулата праведности и једнаких прилика за образовање за све (Сенић Руџић, 2019). Еманципација, хуманизација и демократизација јављају се као најузвишенији облик промене педагошких односа у дигиталном окружењу. У настави употребљеној дигиталном технологијом ученик лакше достиже највиши вид аутономије кроз самоактуелизацију и остварење. Ово никако не значи да је наставник сада сувишан и непотребан, већ да се мења позиција наставника, из субјекатске позиције наставника и објекатске позиције ученика, сада се ствара нови однос

у коме ученик постаје активни субјекат, а наставник усмерава, води, инспирише и покреће ученике на акцију.

Међутим, оно што традиционалне школе, какве углавном имамо данас, нуде, то је занемарено у дигиталној настави – социјална интеракција. Улога социјалног живота деце и односа које они успостављају у неформалним групама вршњака, у школи и своме разреду, у породици или другим околностима, врло је важна јер такви односи „битно детерминишу њихово будуће схватање друштва и друштвених (социјалних) односа” (Сузић, 1999: 15), што је важан аспект развоја личности. Интеракција отвара пут ка развијању већег степена самопоштовања код ученика и наставника, као и узајамног поштовања. У окружењу међусобног поштовања много је лакше примити похвалу, прихватити критику и променити своје понашање (Андевски, 2011). Социјална интеракција уживо и онлајн умногоме се разликују. Комуникација уживо осим вербалне, омогућује и невербалну комуникацију. За разлику од писаног, усмени језик је спонтанији јер је говор контекстуалан и на њега утиче могућност остваривања директне повратне спреге, док је писани језик мање зависан од ових фактора. Усмено комуницирање је емоционалније, афективније и фрагментарније, на супрот писаном које је више когнитивно и линеарно-логично (Врањеш, 2017). Интерперсонално писано комуницирање у виртуелном окружењу делимично је надограђено популарним виртуелним невербалним симболима или тзв. „емотиконима“, што опет, наравно, није довољно да у потпуности надокнади недостатак живог невербалног израза. Ипак, иако је компјутерски посредована комуникација отпочела уз помоћ текстуалног комуницирања посредством тастатуре, данас је путем интернета могуће успоставити и вербалну комуникацију, али и невербалну комуникацију која је добила своју онлајн верзију, мада она још увек не може да се изједначи са комуникацијом уживо у потпуности. Палета невербалних знакова богатија је од вербалних, искренија и аутентичнија. Међутим, дистанцу, дрхтање, природне мирисе, имиџ и много других невербалних знакова немогуће је пренети саговорнику посредством информационо-комуникационе технологије. Употреба камера успешно надомешта недостатке дигиталне комуникације, стога невербални симболи у великој мери учествују у комуникацији. Саговорници могу међусобно да се гледају, те и да прате мимику и гестикулацију једни других. Број гестова јесте ограничен видним пољем које условљава камера у току видео-конверзације, али свакако се може закључити да и у домену дигиталног комуницирања, невербални знакови могу имати значајну улогу, те умањити недостатке социјалне интеракције онлајн. Ово треба имати на уму приликом организовања наставе на даљину и тежити употреби камере како социјална интеракција не би била занемарена и како би се педагошки однос учесника у образовању одржавао, па и развијао чак и у овако отежаним условима у одсуству живе комуникације.

Из свега наведеног, када је реч о промењеним педагошким односима у условима дигиталне наставе, стиче се утисак да постоји једна јасна слика о предностима и слабостима дигиталне наставе, где би укратко предности биле већа могућност индивидуализације и подстицање самосталности и веће анга-

жованости ученика, а слабост осиромашена социјална интеракција. На бази ових чињеница, извлачимо импликације могућности унапређења педагошких односа у дигиталном окружењу – у наредним редовима.

Могућности унапређивања педагошких односа у дигиталном окружењу

Дигиталне технологије постале су есенцијалан део живота у домену учења, комуникације и слободног времена, на основу чега је и способност да се правилно користе и да се успостави контрола над њима једна од кључних компетенција за XXI век. Уз дигитализацију друштва, развијање дигиталне писмености постаје императив и, као таква, веома популарна тема у академским и образовно-политичким круговима у оквиру које се разматрају потенцијалне добити дигиталног описмењавања за друштво али и за појединце (Senić Ružić, 2019). Указује се на то да је развијање дигиталне писмености кључно за отварање и побољшање животних шанси, али и за потпуну партиципацију у животу (Sefton-Green et al., 2009). Тако писменост данас подразумева, између осталог, и социјалне и критичке аспекте у вези са коришћењем технологије у виду одговорности, аутономије, критичности, безбедности и правила понашања (Senić Ružić, 2019). Дигитална писменост тако постаје „животна вештина“, која уз читалачку и математичку писменост, постаје „услов, али и право“ за све грађане (OECD, 2001). Ово значи да кључна могућност у унапређивању педагошких односа у дигиталном окружењу лежи најпре у дигиталном описмењавању свих учесника у образовању.

Усред смо текуће дигитално-технолошке револуције (Wang et al., 2024), промене се збивају из дана у дан и тек се очекују. Образовање будућих наставника зато мора бити осмишљено тако да припреми наставнике да се прилагодје променљивом окружењу и да континуирано надограђују своје наставне праксе. У вези са тим, треба знати и да, према мишљењу стручњака, само део популације који поседује дигиталну писменост и вештине рада на мрежи може да искористи предност дигитализације. Резултати истраживања показују да наставници нису адекватно опремљени да примене педагошке приступе потребне за интеграцију технологије (Mthembu et al., 2023), односно да је ниво вештина и способности коришћења дигиталних технологија у организацији образовног процеса међу истраживачким и наставним особљем прилично осредњи (Zabolotska et al., 2021). Промене које треба извршити у иницијалном образовању наставника могу се односити на увођење више предмета којим би се стекле дигиталне компетенције будућих наставника које ће касније усавршавати, али и иновирањем постојећих наставних предмета, затим паралелно, а и касније – током усавршавања – организовањем различитих обука. Угледни часови, посете престижним школама у иностранству, запошљавање ИТ стручњака ван радног односа као помоћника у превазилажењу баријера у развијању дигиталне компетенције – само су неки од предлога које би школе могле разма-

трати и њима унапређивати образовни процес. Такође, иницијално образовање самих ученика се такође може унапредити иновирањем постојећих наставних предмета, где би сваки од наставника имао задатак и одговорност дигиталног описмењавања својих ученика.

Даље, дигитална педагогија усмерена је на сарадњу између ученика и укорееена је у конективизму (Siemens, 2005). Фреире такође говори о глобално-повезаној природи заједнице и истиче да бити човек значи укључити се у односе са другим људима и са светом и то на критички начин, и схватати објективне податке о стварности (као и везе које повезују податке међусобно) кроз рефлексију (Freire, 1973: 3). Фреире (Freire, 1970) верује да је свеобухватни циљ образовања да подигне свест ученика тако да они постану субјекти, а не објекти света. То се постиже учењем ученика да размишљају демократски и да стално преиспитују и употребљавају критичко размишљање као алат којим стварају значење онога што уче. Учење и поучавање у дигиталном окружењу – правилном и педагошки тактичном употребом медија у наставном процесу – има велике могућности да подстакне ученике на самосталне истраживачке акције и развијање вештине самообразовања. Ипак, неадекватном употребом медија, може се лако отићи у другу крајност и ученик максимално пасивизирати и учинити зависним у дигиталном окружењу. Зато се као могућност унапређивања педагошког односа у коме је ученик субјекат и са интересовањем учи предвиђене садржаје види улога наставника који константно ради на упознавању својих ученика дидактички обликујући садржаје у складу са интересовањима сваке генерације, одељења, па и сваког ученика понаособ. Ако се пође од чињенице да педагошки однос претпоставља дијалог, намеру да се „дотакне“ васпитаник као „друго“, сусрет субјективног и објективног кроз трансфер и трансформацију (Живковић, 2011), јасно је да без међусобног познавања учесника у образовном процесу нема прилике за хуманизацију односа, па ни саме личности. Осим ученика, важно је да наставник познаје дух времена у коме тренутно учествује у образовном процесу, те да садржаје образовања повезује са популарном културом и тиме наставу чини богатијом, повезанијом са животом и самим ученицима који популарну културу већ добро познају и део су ње у свом слободном времену.

Неопходно је навести наставнике да сагледају нове улоге и послове наставника, уз посебан нагласак на улоге које се односе на подршку развоју социјално-емоционалних компетенција и добробити ученика (Simić, 2024). Анализом сродних студија, Ши (Shih, 2018: 199–200) даје предлоге за развијање хуманизујућег образовања детета у оквирима интеракције наставника и ученика:

- Наставничко подучавање мора одговарати сваком детету;
- Веровати да сви ученици имају своје таленте;
- Повезивати са дететовим стварним искуствима учења;
- Наставничко подучавање треба да се тиче дететовог интересовања;
- Наставници морају знати дечију природу;
- Елиминисати репресивне образовне односе између наставника и ученика;

- Знати да деца уче кроз сопствена искуства и открића;
- Наставници морају размишљати на хуманизујући начин.

Када је реч о важности и неопходности директне комуникације јасно је да ученике не треба отргнути од рачунара и учинити им недоступним сајбер простор. Наставник користи интернет колико и његови ученици, а његов рад у великој мери зависи од дигиталних технологија. Будући да је нужан ресурс за продуховљавање личности, говор наставника требало би да буде органски комбинован са најновијим методама стицања знања (Fedoseeva et al., 2020). У данашње време наставник има неку врсту одговорности да спречи „дигитални аутизам“, да одржи когнитивне функције мозга ученика. Неопходно је савесно се супротставити тенденцијама савремене цивилизације које доводе до недостатка духовности, лишавања личног карактера, скретања из стварног света. У исто време потребно је тежити васпитању мислеће особе која је слободна и креативна. Ово се може постићи тежњом ка константној директној комуникацији ученика и наставника и ученика међусобно, у којој ће се вредновати пре свега креативност и критичност ученика. Ово би значило и нове приступе евалуацији у којима би се комбиновала евалуација путем дигиталне технологије која би била објективна, прецизна и правовремена (али која не би била једини вид евалуације, па ни најважнији) – са донекле субјективном проценом наставника усмереном на креативна дела и критичке ставове ученика и на сам развој ученика и процену њихових капацитета.

Аутори (Frolova et al., 2020) истичу неопходност интеграције концепата дигиталне и традиционалне наставе. Заправо, ефикасна образовна трансформација иде даље од пуне технолошке интеграције, захтевајући холистички приступ који узима у обзир педагошке иновације, ангажовање ученика и образовну равноправност (Ganeshwari & Geetha, 2025). Улога наставника, чак и у дигиталном окружењу, не може се ограничити, стога, само на помоћ у подучавању. Комуникација између наставника и ученика има значајну вредност, омогућава формирање аналитичких и комуникативних вештина ученика. Традиционална педагогија је та која обезбеђује спровођење образовне функције и ствара услове за социјализацију младих. У условима модернизације приступа образовању (од парадигме формирања знања до парадигме формирања компетенција), методе традиционалне педагогије остаће кључне у пракси оспособљавања конкурентног специјалисте, према мишљењу аутора (Frolova et al., 2020), али и у целокупном развоју личности. У теорији али и пракси постоје примери комбиновања традиционалне и дигиталне наставе кроз концепт обрнуте учионице. Обрнута учионица (енгл. *Flipped classroom*) представља педагошки концепт који предвиђа измену у организовању наставног процеса, а у циљу побољшања квалитета наставе уз примену савремене технологије. Овакав вид учења појавио се као истакнути педагошки приступ у дигиталном добу, где се традиционални садржај предавања испоручује путем дигиталних платформи за учење пре наставе, што затим омогућава да се време у учионици фокусира на интерактивне дискусије, активности решавања проблема и прак-

тичне примене. Овај приступ користи дигиталне алате како би максимизирао вредност оног дела учења који карактерише интеракција лицем у лице, промовишући дубље учење и боље задржавање знања (Ganeshwari & Geetha, 2025). Овакав концепт захтева промењену улогу наставника и индивидуализацију у настави. Више нема потребе за наставником као предавачем. У неким школама у свету овај концепт увелико функционише и показује се да кад технологија одради свој део праћења, статистике, техничке подршке, евалуације и томе слично, онда наставнику остаје више простора за васпитни рад који треба да буде усмерен ка развијању квалитетних педагошких односа: подршку, адекватно организовање групног рада, посвећеност деци, разумевање њихових проблема и све оно за шта у традиционалној настави нема времена због преоптерећености административним пословима. Увођење концепта обрнуте учионице у наше школе могућност која би засигурно могла унапредити педагошке односе, развити код ученика бројне важне компетенције, учинити све задовољнијим, наставнике растерећенијим и унапредити и сам квалитет наставе.

Закључна разматрања

Еманципација, хуманизација и демократизација односа издвајају се као најузвишенији облик промене педагошких односа у дигиталном окружењу. У настави употпуњеној дигиталном технологијом, мењају се позиције наставника и ученика, ученик лакше достиже највиши вид аутономије кроз самоактуелизацију и остварење, а наставник усмерава, води, инспирише и покреће ученике на акцију. Поштовање личности у међусобном односу такође се огледа у олакшаној индивидуализацији уз помоћ ИКТ, као и у правовременој повратној информацији. Обрнута учионица је могућност која се показује успешном у многим развијеним земљама света, те би требало и код нас педагошку мисао развијати у овом правцу. Може се закључити да ИКТ треба комбиновати са активном улогом ученика у настави уживо кроз тимски рад, дискусију, израду пројеката и презентација и других видова и облика критичке и креативне делатности у настави. Ово значи да ИКТ у настави треба приступити одмерено и не дозволити да замени стварну интеракцију и живе педагошке односе, већ педагошки тактично комбиновати ИКТ са традиционалном наставом и увек имати на уму хуманизацију личности и међусобних односа у образовном контексту.

Бројне су препоруке изнете у покушају анализе могућности унапређивања педагошких односа у дигиталном окружењу. Пре свега, као кључна могућност у унапређивању педагошких односа у дигиталном окружењу види се дигитално описмењавање свих учесника у образовању. Увођење више предмета у иницијалном образовању наставника којима би се стекле дигиталне компетенције будућих наставника које ће касније усавршавати, као и иновирање постојећих наставних предмета, затим различите обуке, угледни часови, посете престижним школама у иностранству, запошљавање ИТ стручњака као

помоћника, неки су од предлога којима би учесници у образовању били дигитално писменији и компетентнији за успешну примену ИКТ у настави. Ипак, дигитална писменост наставника није довољан услов за унапређење педагошких односа у настави. Важно је константно радити на упознавању ученика као целовите личности, те познавати и дух времена у коме ови ученици одрастају и наставу прилагођавати њиховим потребама, могућностима и интересовањима.

На крају, потребно је истакнути ограничења ове анализе и препоруке за даљи истраживачки рад. Овом анализом, без сваке сумње, нисмо исцрпили сву сложеност проблема измењених педагошких односа у дигиталном окружењу. У оквиру ове теме има места за још много питања за која се није нашло места у овом раду, што не значи да су мање важна. Углавном смо се дотакли питања која су тренутно у фокусу многих теоретичара образовне праксе, као и самих практичара. Овај рад би могао бити почетна анализа – база за даљи истраживачки рад, како теоријски тако и емпиријски, а у оквиру емпиријског истраживања важно би било узети у обзир не само квантитативни приступ, већ (можда у већој мери) и квалитативни приступ, те испитати ставове и утврдити односе и понашања у образовном контексту, како наставника, тако и ученика. Тако би се засигурно добила комплетнија слика о педагошким односима у дигиталном окружењу, као и јасније смернице за даљи процес унапређивања образовања у савременом друштву.

Литература

- Андевски, М. (2011). Конструктивистички оквири дидактике односа. *Педагошка стварност*, 57(5–6): 448–463.
- Anderson, M. (2018). *Humanization in the Digital Age: A Critique of Technophilia in Education (doctoral dissertation)*. Georgia State University: Department of Educational Policy Studies. Преузето са: https://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/183/
- Арсиф, З. и Радојевић Т. (2019). Утицај друштвених промена на положај и однос наставника и ученика у настави. *Социолошки преглед*, 53(3).
- Ahmetzhanova, G.V. & Yur'ev, A.V. (2018). Tsifrovye tekhnologii v obrazovanii [Digital technologies in education]. *Baltiyskij humanitarny zhurnal*, 7(3(24)): 334–336.
- Bahrini, A., Khamoshifar, M., Abbasimehr, H., Riggs, R.J., Esmaeili, M., Majdabadkohne, R.M. & Pasehvar, M. (2023). ChatGPT: applications, opportunities, and threats, in: *IEEE Symposium on Systems and Information Engineering Design (SIEDS)*, (274–279). Charlottesville, VA, USA: IEEE.
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.
- Bitar, N., & Davidovich, N. (2024). Transforming Pedagogy: The Digital Revolution in Higher Education. *Education Sciences*, 14(8): 811.
- Вилотијевић, М. (2003). Од традиционалне ка информационој дидактици. *Образовна технологија*, 1–2.
- Врањеш, А. (2017). *Интернет и развој или ограничавање слободe субјеката глобалног комуницирања (докторска дисертација)*. Београд: Факултет политичких наука.

- Вукановић, Н. (2017). Учење у уобичајеном и дигиталном окружењу. *Naša škola*, 3–4: 99–110.
- Ganeshwari, N. A. & Geetha, V. (2025). Transformation of education in digital age: a comprehensive analysis. *Thiagarajar College of Preceptors Edu Spectra*, 7(1): 84–89.
- Gojko, G. (2016). Uvodne napomene. U Gojko, G. i Stojanović, A. (ur.): *Daroviti i didaktička kultura, Zbornik 21*, (11–16). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ i Arad, Romania: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Ђорђевић, Ј. (2011). Савремене промене и њихови утицаји на школу и образовање. *Педагошка стварност*, 57(5–6): 385–397.
- Dorđević, J., i Trnavac, M. (2005). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Engeness, I. (2020). Developing teachers’ digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students’ learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1): 96–114.
- Живковић, П. (2011). Педагошки однос, такт и атмосфера: феноменолошко-херменевитички приступ. *Зборник радова Филозофског факултета*, 51: 569–583.
- Zabolotska O., Zhyliak N., Hevchuk N., Petrenko N. & Alicko O. (2021). Digital Competencies Of Teachers In The Transformation Of The Educational Environment. *Journal of Optimization in Industrial Engineering*. Special issue 2021: 25–32.
- Илић, В. (2016). Promena u obrazovanju. *Obrazovna tehnologija*, 4: 249–258.
- Inamullah, H.M., Husain, I. & Ud Din, M.N. (2008). Teacher-student verbal interaction at the secondary level. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9): 41–44.
- Јошић, С., Ђерић, И. и Шева, Н. (2020). Учење на даљину у време КОВИД-19. Вебинар, Институт за педагошка истраживања, 07.05.2020. Преузето са: <https://www.portal.edu.rs/resursi/ucenje-na-daljinu-u-vreme-kovid-19/>
- Keengwe, J. Bhargava, M. (2014). Mobile learning and integration of mobile technologies in education. *Education and Information Technologies*, 19 (4): 737–746.
- Mthembu, N. G., Gachie, W. & Govender, D. W. (2023). The Pedagogical Shift in the Emergence of Digital Technology: Transforming Teaching Practices. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 4(11): 1330–1344.
- Николић, И.А., Банђур, В.Р. и Мартиновић, Д.Д. (2020). Улоге наставника у школи дигиталног доба. *Социолошки преглед*, 54(1): 88–103.
- OECD (2001). *Learning to change: ICT in schools*. OECD Publications: Paris.
- OECD. (2020). *Tackling coronavirus (COVID-19)*. Преузето са: <http://www.oecd.org/coronavirus/en/>
- Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба (2019). ЗУОВ; МП-НТР; ЗВКОВ. Преузето са: https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf
- Рас, М.В. (2015). Ob innovatsionnosti i samoobuchenii studenta vuza v setevoi perspektive [On the innovativeness and self-education of a university student in a network perspective]. *Kazan pedagogical journal*, 4(1): 42–46.
- Pejatović, P., Orlović Lovren, V. i Čairović, N. (2021). Direktna i onlajn nastava – sličnosti i različitosti perspektiva studenata. U Jeremić, I., Nikolić. N. i Koruga, N. (ur.):

- Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju, Zbornik radova, Susreti pedagoga* (str. 171–176). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu; Institut za pedagogiju i andragogiju; Pedagoško društvo Srbije.
- Prodanović, M. & Gavranović, V. (2020). Perspectives on the New Educational Environment Imposed by the Covid 19 Outbreak. In: *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy* 50(3): 231–248.
- Ristić, M. i Mandić, D. (2018). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Røe, Y., Wojniusz, S. & Bjerke, A. H. (2022). The Digital Transformation of Higher Education Teaching: Four Pedagogical Prescriptions to Move Active Learning Pedagogy Forward. *Frontiers in Education*, 6: 784701.
- Sahlberg, P. (2008). The more you talk, the more you learn: Missing conditions for cooperative learning in secondary schools. *European Journal of Education*, 43(2): 151–172.
- Senić Ružić, M. (2019). *Razvijanje digitalne pismenosti u osnovnoj školi (doktorska disertacija)*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Sefton-Green, J., Nixon, H., & Erstad, O. (2009). Reviewing approaches and perspectives on “digital literacy”. *Pedagogies: An International Journal*, 4: 107–125.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).
- Simić, N. (2024). *Inkluzivno obrazovanje u vreme krize: Studija slučaja obrazovnih iskustava učenika sa teškoćama u učenju tokom pandemije koronavirusa u Srbiji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Степановић, С. (2020). Утицај пандемије вируса корона на образовање. *Настава и васпитање*, 69(2), 183–196.
- Shih, Y-H. (2018). Towards a Pedagogy of Humanizing Child Education in Terms of Teacher-Student Interaction. *Journal of Education and Learning*, 7(3): 197–202.
- Сузић, Н. (1999). Интеракција као вид учења и поучавања. У књизи: *Интерактивно учење* (стр. 9–44). Бања Лука: Министарство просвете Републике Српске и УНИЦЕФ.
- Ћирић, М. Д., Петровић, Ј. С. и Јовановић, Д. Р. (2020). Студент у центру учења - парадигма савременог високошколског образовања. *Синтеза*, 17: 83–99.
- Fedoseeva, L., Demko, T., Alekseeva, T. (2020). The Role of a Teacher’s Speech Behavior in the Process of Developing the Students’ Thinking within the Digital Environment. *VI International Forum on Teacher Education / Proceedings IFTE-2020*: 0561–0573.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Frolova, E. V., Rogach, O. V. & Ryabova, T. M. (2020). Digitalization of Education in Modern Scientific Discourse: New Trends and Risks Analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2): 313–336.
- Чакаревић, Д. (2014). Концепт учења у дигиталном добу. *Зборник радова Учитељског факултета*, 8: 207–214.

- Wang, C., Chen, X., Yu, T., Liu, Y. & Jing, Y. (2024). Education reform and change driven by digital technology: a bibliometric study from a global perspective. *Humanit Soc Sci Commun*, 11: 256.
- Wentzel K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Dev*.73(1): 287–301.
- Yablon, Y. B. (2010). Student–teacher relationships and students’ willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8): 1110–1123.
- Yu, H. (2024). The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: New demands for teachers’ roles. *Heliyon*, 10(2), e24289.

TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS IN THE ERA OF DIGITAL TEACHING

Marija Đorđević

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia

Abstract: As an important element of school, but also didactic culture, the pedagogical relationship between a teacher and a student greatly influences the quality and efficiency of the educational process. In the conditions of accelerated digitalization of the teaching process, changed relationships are quite certain as a consequence of new roles, tasks and teaching work in general. The author’s intention was to analyze the characteristics of learning and teaching in a digital environment through theoretical analysis, and then the changes in pedagogical relationships, and to identify opportunities for improving pedagogical relationships in the newly constructed digital circumstances. Numerous positive, but also numerous negative sides of the changed pedagogical relationships were identified. The necessity of an integrated approach to the advantages of digital and traditional pedagogy, overcoming the observed shortcomings through the didactic-methodical practice of the flipped classroom in teaching, and the emphasis on humanizing teacher-student relationships are some of the potential solutions.

Keywords: digital teaching, digital technology, digital education, ICT, pedagogical relationships

UDK 37.058: 811.163.412'243

Оригиналан научни рад

Примљено: 10.3.2025.

Прихваћено за објављивање: 9.6.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2025.4>

МЕСТО ПРИВАТНИХ ШКОЛА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Александар Новаковић¹

Департман за србистику, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Апстракт: Предмет овога рада је анализа функционисања приватних школа српског као страног језика са циљем утврђивања њиховог места и значаја у настави српског као страног језика у трећој деценији XXI века. У истраживању су коришћене дескриптивна метода и метода теоријске анализе са техникама анкетирања и анализе садржаја. Грађу за истраживање чинили су одговори шесторо оснивача приватних школа. Сагледавање наставне праксе је показало да су друштвено-економске околности у Републици Србији допринеле увећању броја приватних школа српског као страног језика, које пословање обављају у условима тржишне конкуренције. Своју професионалну делатност реализују у мањој мери у конвенционалним учионицама, а у већој мери у онлајн-окружењу, прилагођавајући наставне планове и програме могућностима и потребама самих ученика. Обезбеђујући неопходне услове за успешну реализацију часова, приватне школе омогућавају извођење наставе уз минималне административне процедуре (карактеристичне за државне институције), због чега су веома популарне међу ученицима из иностранства. Прикупљени подаци су нам показали да су приватне школе усмерене ка креирању и промовисању сопственог бренда, заснованог на квалитету наставе, који се обезбеђује праћењем иновација у савременој настави страних језика, ангажовањем стручних предавача и њиховим континуираним професионалним усавршавањем под којим се подразумева: учешће на конференцијама, округлим столовима, вебинарима и писање сопствених наставних материјала (учбеника и приручника). Као највећи изазов њиховог функционисања намеће се питање рентабилног пословања и финансијске одрживости.

Кључне речи: српски као страни језик, приватне школе језика, рентабилност, самозапошљавање, професионално усавршавање

Увод

Друштвена, политичка и економска активност бивше заједничке државе након Другог светског рата директно је утицала на развој наставе српског

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

као страног језика, која је доживела експанзију у погледу броја ученика из иностранства заинтересованих да уче српски језик. Окрећући своју политику према иностранству, држава и њене институције интезивно су почеле да раде на унапређивању и ширењу изучавања српског као страног језика на домаћим и иностраним факултетима и институтима: „Негде средином 50-тих година, када је Република Србија у склопу савезне државе закључивала споразуме о упућивању предавача на иностране универзитете, односно прихвати страних предавача на универзитетима у Србији овом питању се прилази веома озбиљно и као нечему од прворазредног националног значаја” (Банаух-Бјелановић, 2007: 243). Српски језик и славистика изучавали су се у лингвистичким центрима широм Европе и света, па није ни чудо да је наш језик „био на другом месту, одмах иза руског језика, који је с правом имао примат” (Брборић, 2018: 22). Носиоци њеног развоја били су слависти, србисти, лингвисти, универзитетски професори, предавачи-практичари, који су предано и марљиво радили на организовању курсева, изради наставног материјала, прихвату и подучавању странаца. Но, иако су остварили значајне резултате на пољу организације и развоја наставе српског као страног језика, „нису претерано настојали да објављују своје (научне и стручне) резултате, већ су о њима усменим путем дискутовали у оквиру матичне организације или на научним скуповима, конгресима и симпозијумима” (Новаковић, 2024в: 9).

Имајући у виду такво чињенично стање, младом методичару наставе и предавачу данас је веома тешко да упозна стварна достигнућа својих професора и лингвистичких узора у области (методике) наставе српског као страног језика непосредно након Другог светског рата. Прве информације до којих може(мо) доћи везују се за два округла стола посвећена настави српског као страног језика, која су одржана у Београду 1984. и 1986. године, односно за зборнике радова, у којима су окупљени радови већине учесника (в. Дешић, 1988; Новаковић, 2024в: 55–70). У њима су се први пут поставила фундаментална питања ове врсте наставе, које је Ранко Бугарски (1984: 17) формулисао на следећи начин: *Ко би требало да предаје српскохрватски као страни језик?, Ко ме би требало да се предаје?, Где би требало предавати језик?, Зашто предавати српскохрватски као страни језик?, Шта предавати?, Како предавати српскохрватски као страни?, Из чега предавати? и Преко кога предавати језик?* У вези са последњим питањем, као одговор наводи се да су у првом реду то били, код нас, Институт за стране језике, раднички и народни универзитети, Центар за српски као страни језик при Филолошком факултету у Београду, а, у иностранству, славистичке катедре, инострани универзитети, заводи и војне школе. Свака од наведених институција имала је своје место и своју улогу у развоју (методике) наставе српског као страног језика.

Методолошке поставке истраживања

Предмет и циљ истраживања

Преглед историјског развојка наставе српског као страног језика показује нам да се током времена реализовала кроз различите модалитете, при чему су важну улогу имале различите образовне институције. Наиме, крајем деведесетих година српски као страни језик изучавао се „у институтима, на факултетима, у центрима за учење страних језика, на народним и радничким универзитетима” (Дешић, 1990: 234), који су били, како смо горе могли видети, носиоци развоја ове врсте наставе. Десетине хиљада ученика из иностранства успешно су савладали течајеве који су били тих година у понуди. Међутим, с почетком новог века неопажено су се, са различитим друштвеним и економским променама, појавиле приватне школе као места на којима се може изучавати српски као страни језик. Милорад Дешић (2003: 66) бележи да се, осим у наведеним институцијама, српски језик као страни учи и у „сасвим малим приватним школама”, које су у последње две деценије, посебно захваљујући развоју информационо-комуникационих технологија, добиле значајно место у оквирима наставе српског као страног језика. Њих покрећу и воде предавачи српског као страног или других страних језика, показујући константну тежњу ка континуираном развоју и увећању обима посла. Осим у конвенционалној учионици, наставу почињу реализовати у онлајн-окружењу, коришћењем електронских интерактивних платформи (*Zoom, Google Meet, MS Teams*) или онлајн-система за учење (*Preply, iTalki, AmazingTalker* и др.) (в. Новаковић, 2024а: 866). Сагледавање наставне праксе нам показује да у овом тренутку постоји више десетина приватних школа, које ученици препознају као важне институције у којима се може изучавати српски као страни језик. Преглед трију библиографија радова из области методике српског као страног језика – Крајишник, 1992, Николић, 2020, Новаковић, 2023а – потврдио нам је да до сада није спроведено истраживање у коме су се истраживачи бавили питањем места и функције приватних школа у настави српског као страног језика. Стога је предмет овога рада анализа функционисања приватних школа српског као страног језика, са циљем утврђивања њиховог значаја у развоју наставе српског као страног језика у трећој деценији XXI века.²

Задаци истраживања

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

1. Сагледати организациона питања функционисања приватних школа српског као страног језика.

² У поменутом истраживању под називом „Настава српскохрватског језика као страног – досадашња искуства и наредни задаци” (1990) Милорад Дешић сагледава наставу српског као страног језика на Институту за стране језике и на радничким универзитетима.

2. Утврдити модалитете реализације наставних активности у приватним школама српског као страног језика.
3. Указати на значај које наведене приватне школе имају по развој и јачање наставе српског као страног језика.

Методе, технике, инструменти и узорак истраживања

Према дефинисаном предмету, циљу и постављеним задацима истраживања коришћене су дескриптивна метода, метода теоријске анализе са техником анкетирања и анализе садржаја. Грађу за истраживање чинили су одговори оснивача шест приватних школа прикупљених путем специјално дизајнираног упитника.³ Захваљујући побројаним методама, спровели смо детаљно квалитативно истраживање ради утврђивања важних елемената функционисања приватних школа на територији Републике Србије. Истраживање је реализовано почетком марта 2025. године, након чега су сви подаци анализирани и дескриптивно објашњени.

Анализа резултата истраживања

Резултати спроведеног истраживања су нам показали да приватне школе имају значајно место у развоју наставе српског као страног језика. Друштвено-економске прилике у нашој земљи у последње две деценије утицале су да се њихов број значајно увећа, стварајући на тај начин здраво тржишно окружење у коме њихови оснивачи и запослени предавачи настоје да квалитетом свог наставног рада привуку што више ученика из иностранства. Чини се да су приватне школе језика наследице делатности народних и радничких универзитета, који су били актуелни у другој половини XX века. Примера ради, Александар Новаковић (2024а: 866) бележи да преко 56% предавача часове реализује у оквиру делатности приватних школа српског као страног језика. Своје деловање обављају на професионалан начин, водећи рачуна о ефикасности својих курсева, с једне стране, односно, маркетиншким питањима, с друге стране. Квантитативна анализа веб-сајтова и страница на популарним друштвеним мрежама нам је показала да их је тренутно више десетина на територији читаве Републике Србије. Нажалост, иако је упитник био послат имејлом на више адреса, спремност да учествује у истраживању показао је мањи број школа, односно њихових оснивача и власника. Упитник је укупно попунило 6 приватних школа.⁴ Захваљујући квалитету добијених одговора, били смо у стању да на поступан и систематичан начин сагледамо њихово функционисање и место у савременој настави српског као страног језика.

Већина приватних школа које део своје делатности обављају и у области наставе српског као страног језика основане су након 2019. године и то са на-

³ Упитник је доступан на следећој веб-адреси: <https://forms.gle/28De29YarYUFtwpx5>.

⁴ Ради осигуравања анонимности оснивача и запослених нећемо експлицитно наводити називе приватних школа.

мером да њихови оснивачи „коначно реше питање запослења” и допринесу „развоју економије и образовања у Републици Србији” („Неколико година сам радила у приватним школама, пре отварања своје, а само један ми је понудила уговор, и то са јако лошим условима. Зато сам желела да самостално решим питање запослења”). Њихово оснивање пратио је низ изазова са којима су морали да се суоче: 1. обезбеђивање финансијских средстава за покретање посла,⁵ 2. савладавање књиговодствене обуке, 3. проналажење адекватног простора (локала и/или уређивање дела стана), 4. започињање сарадње са првим ученицима и 5. ангажовање стручног тима. Дакле, само покретање школе подразумевало је реализовање низа предрадни, како би се створили адекватни услови за успешан почетак пословања. Одговори предавача показују да је већина њих морала извесни период да реализује часове српског као страног језика (и других страних језика – енглеског, немачког, италијанског) у другим приватним школама, на онлајн-платформама⁶ или у самосталној режији, како би скупили довољно финансијских средстава за покретање посла. Неки су пратили конкурсе у вези са додељивањем државних субвенција за покретање сопствених послова,⁷ стичући на тај начин део капитала неопходног за прве дане рада приватних школа. По свему судећи, изузетно захтевна активност на том путу представљало је стицање књиговодствених знања неопходних за савесно и одговорно вођење посла („Желела сам да моја школа све ради легално!”), због чега су пролазили различите обуке (финансиране од стране државе) или усавршавања код појединаца који имају искуства.⁸ У вези са наведеним отворило се и питање простора у коме ће се настава реализовати, због чега су оснивачи или тражили локале „по пристојној цени” или уређивали делове свог стана или куће. Подједнако захтеван и изазован задатак било је ступање у контакт са првим ученицима, који су, готово идентично, почињали да уче српски као страни језик након што су приватне школе обавиле одговарајуће промоције на друштвеним мрежама, званичним веб-сајтовима (оних приватних школа које их поседују) или поставиле огласе по стамбеним квартовима („Услуге сам пре свега рекламирала путем огласа на бандерама, стекавши прве полазнике”). Део приватних школа се након успешног почетка сусрео са питањем проналажења стручног и квали-

⁵ „Највећи изазов је тај што ви као власник без почетног капитала морате, макар у прво време, све сами да радите. бавила сам се и још увек се повремено бавим и маркетингом, и уређењем сајта, и организацијом курсева, и комуникацијом са полазницима, и менторством, и држањем часова...”

⁶ Александар Новаковић и Јована Јаћимовић (2023: 42) бележе да реализација часова путем интернета на електронским интерактивним платформама представља један корак у развоју професионалне каријере и стицању извора прихода.

⁷ Реч је о субвенцијама за samozapošljavanje које се додељују у одређеним временским интервалима незапосленим лицима (в. <https://shorturl.at/m7vOq>).

⁸ Интересантно је да је неколико предавача истакло значај обуке наставника страног језика, који се на друштвеним мрежама представља именом @teachingville. Реч је о неформалном програму стручног усавршавања који на брз и ефикасан начин полазнике упознаје са најважнијим питањима покретања и вођења приватне школе.

тетног тима, који ће успешно реализовати наставни процес у самој школи и из дана у дан га унапређивати.

Истраживање нам је показало да мањи број приватних школа наставу реализује у конвенционалним учионицама (својих изнајмљених локала), већ да пословање заснивају на одржавању онлајн-наставе. Том приликом највише користе електронске интерактивне платформе, какве су *Зум*, *Гугл Мит* и *Скајп*. У зависности од интересовања странаца за учењем српског језика све приватне школе наставу реализују и индивидуално („један-на-један”) и групно („од троје до петоро или осморо ученика”),⁹ разврставајући их према нивоу познавања језика, узрасту и потребама самих ученика. Прикупљени подаци сведоче да интересовање странаца за учењем српског као страног језика постоји, јер у тренутку реализације истраживања приватне школе су, гледајући у укупном збиру, имале око пет стотина активних ученика. Иако је мали број приватних школа учествовао у истраживању, број ученика је заиста изненађујућ и у рангу са бројем ученика који је српски језик учио на радничким и народним универзитетима током деведесетих година прошлог века (в. Јаћимовић, 2022; Новаковић, 2023б; Новаковић, 2024в: 74). Притом, неке од анкетираних школа послују краће од годину дана, а већ имају више десетина ученика. Полазници течајева су и деца и одрасли, при чему оснивачи приватних школа настоје да у понуди имају курсеве прилагођене узрасту и нивоу познавања језика својих полазника („Имамо ученике од свега три до чак седамдесет и једне године”). На основу прикупљених одговора можемо закључити да приватне школе у својој понуди имају *курсеve за децу* и *курсеve за одрасле*, који се даље диференцирају према шест поднивоа познавања језика – од А1 до Ц2,¹⁰ мада и саме приватне школе сведоче да су најпопуларнији и најтраженији курсеви познавања српског језика на почетном нивоу, и то они који трају краћи временски период („Ту је *Serbian Crash* курс за потпуне почетнике који имају мало времена за учење; ту је и *Speaking Serbian Club*, нестандартни конверзацијски курс”). Већина приватних школа има тачно одређено трајање курсева у погледу времена и броја планираних часова. Прикупљени подаци нам сведоче да у том погледу нема потпуног поклапања у понуди приватних школа, већ сваки оснивач планира курсеве према сопственим критеријумима, водећи посебно рачуна о потребама својих ученика.¹¹ Тако, примера ради, курсеви трају од три до шест месеци уз различит број часова – од тридесет до двеста двадесет и пет. Све анкетиране приватне

⁹ Анализа одговора нам показује да се групни часови махом организују за запослене у истој компанији, чији запослени уче српски језик у изабраној приватној школи.

¹⁰ Наведено говори у прилог чињеници да оснивачи и предавачи и те како разумеју важност усклађивања програма препорукама из Заједничког европског оквира, чији превод на српски језик 2004. године Весна Крајишник (2016: 9) препознаје као „прву дефинисану и системску активност у нашој земљи” у оквиру наставе српског као страног језика.

¹¹ Предност својих школа у односу на акредитоване центре (при државним институцијама) оснивачи виде у мањем степеноу формализма и административних захтева.

школе користе наставне материјале прилагођене потребама својих ученика.¹² У првом реду су то уџбеници за децу Центра за српски језик и културу „Азбуку-м”, односно општеприхваћени уџбеници – *Реч по реч* (Институт за стране језике), *Учимо српски* (Азбукум), *Научимо српски* (Филозофски факултет у Новом Саду), *Step by Step Serbian* (Корнет); *Више од речи* (Институт за стране језике), *Учимо српски 2* (Азбукум), *Научимо српски 2* (Филозофски факултет у Новом Саду); *Супер српски* (Азбукум), *Business Serbian* (Urkom Publisher) – и приручници – различите граматике, речници и радне свеске (доступне у онлајн-облику на интернету). Уз наведене уџбенике и приручнике оснивачи приватних школа инсистирају на коришћењу сопственог наставног материјала, обично израђеног „за сваког појединачног ученика” („Наши материјали су персонализовани, односно прате интересовања конкретног полазника”). У те материјале сврставају осмишљене лекције, изабране текстове, билтене (енг. *newsletter*), интерактивне задатке и вежбања, флеш-картице, креиране помоћу савремених веб-алата, какви су *Canva*, *WordWall*, *Kahoot* и сл. Другим речима, нема приватне школе која се не ослања на примену савремених информационо-комуникационих технологија у намери да унапреди и подигне квалитет своје наставе применом савремених метода подучавања и приступа учењу. Иако махом своју наставну активност реализују путем интернета, готово све анкетиране приватне школе организују ваннаставне активности – интернационалне вечери и дружења, кафе-дијалоге, обилажења знаменитих места у околини (за ученике који географски нису удаљени), посете музејима и позориштима или (чак) летње и зимске кампове.¹³

Прикупљени одговори су нам показали да се, захваљујући порасту интересовања странаца за учењем српског као страног језика, приватне школе веома брзо развијају. Њихови оснивачи немају сумње да приватне школе представљају важна места и „испомаћ државним институцијама” у пружању адекватног одговора на увећану потражњу странаца за часовима српског као страног језика. Своје пословање, у првих годину дана, заснивају на самосталном раду самих оснивача („Нисам размишљала о ангажовању предавача док заиста нисам била сигурна да ће моја школа заживети и пронаћи своје место међу многобројним школама српског као страног језика”). Међутим, са порастом обима посла полако почињу да размишљају о проширењу и ангажовању нових предавача. Пет од шест анкетираних приватних школа има од троје до седморо запослених предавача српског као страног језика. Према њиховим речима, велики изазов је било пронаћи предаваче који ће бити посвећени наставним активностима у школи и одговорно обављати свој наставнички позив: „Настав-

¹² Милорад Дешић (1990: 235) указује да су током деведесетих година институти и раднички универзитети спорадично прилагођавали наставу потребама странаца, и то оних „који су дошли на стручно усавршавање у некој области или живе у нашој земљи и баве се одређеном дјелатношћу”.

¹³ „Да би се научио страни језик, није довољно само похађати редовну наставу. Организовање ваннаставних активности је неопходно и зато [...] омогућавају својим слушаоцима да иду на излете, екскурзије, да посјете музеје, галерије, позоришта, да се друже” (Дешић, 1990: 236).

ник мора бити врстан познавалац науке о (српском) језику, односно мора поседовати компетенције (да буде „стручан предавач”)¹⁴ (Новаковић, 2022: 73–74). Као важне критеријуме у избору предавача наметнули су се личне карактеристике појединца (спремност за тимски рад, креативност, екстровертност, етичност, пристојност), с једне стране, односно професионални квалитети (стручност и искуство), с друге стране („Поред неопходног формалног образовања, најважније ми је да видим љубав и посвећеност”; „Веома ми је важна и способност прилагођавања – савршен час постоји само на папиру, а ми морамо да будемо спремни да се прилагођавамо, будемо креативни и размишљамо ван оквира”). Оснивачи приватних школа који пронађу квалификоване предаваче настоје да их додатно мотивишу повећањем личних доходака, одржавањем колективних састанака и дружења (на којима се размењују идеје и искуства), омогућавањем додатних професионалних усавршавања (финансирањем одлазака на научне конференције, организовањем интерних обука и праћењем различитих семинара за наставнике страних језика и сл.).¹⁴ Ипак, и сами оснивачи су у сталној недоумици како обезбедити рентабилност функционисања школе, балансирајући између жеља и могућности, односно пореза, доходака и зараде, што се у више одговора наводи као највећи изазов вођења приватне школе српског као страног језика („Има успона и падова, али је задатак руководиоца да се подједнако носи са различитим финансијским изазовима”; „Посао приватне школе је најспецифичнији у погледу стабилности, па су нам и даље летњи месеци мање профитабилни, јер су људи на одморима и просто има мање часова. С друге стране, запослени и тада примају уредно плату, па зато у зимским месецима прикупљамо приход и за месеце када је мање посла”).¹⁵ Као начине одржавања позитивног финансијског биланса, оснивачи приватних школа указују на значај: 1. повезивања са великим иностраним компанијама и дипломатским представништвима (чији је циљ да своје запослене и чланове оспособе да комуницирају на српском језику), 2. организовања радионица за будуће предаваче (заснованих на сопственом искуству),¹⁶ 3. покретања нових курсева (посвећених изучавању културе, историје, веровања српског народа), 4. комерцијалног дистрибуирања наставних материјала у виду уџбеника, приручника и осталих видова модерних дидактичких средстава, али и 5. свеопште укључености оснивача у целокупну активност приватне школе.¹⁷ Ипак, као нај-

¹⁴ Има оснивача који не деле у потпуности наведени став: „Слабо верујем у спољашњу мотивацију; постоји, наравно, али ако нема унутрашње мотивације, не вреди ништа. Потпуно другачији резултат усавршавања се добија од колега који га похађају само зато што им је плаћена у односу на колеге који оду са жељом да нешто заиста науче”.

¹⁵ Поједини оснивачи приватних школа као изазов препознају проналажење праве мере између плате предавача и позитивног пословања целокупне школе („Како да нађем легалан начин да запослим предавача, а да то буде исплативо”).

¹⁶ Александар Новаковић (2024б: 57) указује на место и функцију вебинара као вида неформалног стручног оспособљавања и усавршавања предавача српског као страног језика.

¹⁷ Већина анкетираних оснивача приватних школа посведочила је да предавачи учествују на научним скуповима, пишу уџбенике и друге наставне материјале (који се јављају у облику

важнији оснивачи приватних школа истичу одржавање квалитета наставе, који има пресудан утицај на плану одржавања броја заинтересованих ученика. Зато са сигурношћу можемо тврдити да приватне школе имају важно место у развоју савремене наставе српског као страног језика. Наиме, тежећи постизању сопствене одрживости, директно утичу на подизање квалитета наставе српског као страног језика кроз праћење развоја образовања и трендова у настави страних језика („Својим примером једна приватна школа може представљати узор свима који се баве овом врстом наставе на плану њеног организовања и реализације, односно увођења иновација у наставни процес”). Другим речима, услови тржишног пословања – понуде и потражње – усмеравају приватне школе да непрестано теже унапређењу наставног рада, квалификованости својих предавача и формирању аутентичне слике о сопственој делатности. Приватне школе у наведеним условима теже промовисању сопственог брэнда који је утемељен у стручности, знању, посвећености ученику (тзв. „несебичном давању”), опредељености за одређену узрасну категорију. У ту сврху користе друштвене мреже (какве су *Линкдин*, *Фејсбук*, *Инстаграм* и *Тикток*),¹⁸ односно препоруке ученика који су раније похађали неки од многобројних течајева („Најбоља препорука је квалитетан рад и посвећеност ученику. Његова препорука ће нам засигурно донети нове ученике”; „Користимо *Линкдин*, *Фејсбук* и *Инстаграм*, али најбоље препоруке долазе од самих полазника”). Апсолутно сви испитаници су сагласни у претпоставци да друштвено-економска дешавања у свету иду на руку даљем убрзаном развоју приватног сектора, те и приватних школа, „које ће засигурно представљати важан чинилац организовања и реализације наставе српског као страног језика у блиској будућности”. Међутим, да би се то заиста и остварило, неопходно је да свака приватна школа развије аутентични и оригинални приступ којим ће утицати на промовисање своје делатности, „јер, гледано на дуже стазе, копирање модела и образаца других (већ познатих) приватних школа неће помоћи у опстанку и проналажењу одговарајућег места на тржишту рада”. Интересантно је да једна трећина анкетираних оснивача приватних школа сматра да ће развој вештачке интелигенције и електронских интерактивних платформи (какве су *Preply*, *AmazingTalker*, *iTalki*) представљати изазов у опстајању приватних школа језика („Систем приватних школа се повлачи у други ред, јер развој наставника-робота и нових платформи пружају услугу учења страног језика за мање новца и уз могућност реализације часа у било које време и на било ком месту”). Као меру осигурања континуитета у њиховом функционисању, поједини оснивачи саветују: 1. убрзану имплементацију вештачке интелигенције у наставни процес, како би се успешно одговорило на захтеве савремене наставе страних језика, 2. аутоматизацију процеса вођења књиговодствене евиденције, 3. обогаћивање понуде најразноврснијим

електронских књига или скрипата).

¹⁸ Учесници у истраживању у више одговора истичу потребу непрекидног рекламирања школе: „Будућим оснивачима приватних школа саветујем да све добро израчунају и да се посвете рекламирању чак и ако имају довољно ученика”.

курсима (интезивни, разговорни, културолошки и сл.), 4. унапређивање наставних програма и 5. професионално усавршавање самих оснивача и свих запослених предавача. Према њиховом мишљењу, важно место на том путу имала би сарадња са акредитованим високошколским установама, Институтот за стране језике, универзитетским центрима за српски као страни језик и различитим министарствима, која је у тренутку реализације истраживања сведена на најмању могућу меру, односно на лична познанства (стечена током студија србистике). Посебно се истиче потреба оснивања удружења које би координирало рад приватних школа и универзитетских центара, те израду савремених наставних материјала, различитих дидактичких помагала, одржавање трибина и акредитовање званичних семинара за професионално усавршавање предавача. Реч је о веома важном кораку у развоју (методике) наставе српског као страног језика, о коме је пре више од двадесет година писао професор Милорад Дешић (2003: 66): „Осјећа се потреба за оснивањем стручног друштва, које би објединило рад свих установа које се баве српским језиком као страним”.

Закључак

Истраживање нам је показало да приватне школе српског као страног језика представљају значајне институције на пољу развоја наставе српског као страног језика у првим деценијама XXI века. Историјски осврт на развој методике наставе српског као страног језика указује на то да су, након Другог светског рата, институције попут универзитета, института, народних и радничких универзитета биле носиоци наставног процеса, да би у последње две деценије приватне школе пронашле своје, рекли бисмо, заслужено место. Њихов број се из месеца у месец увећава, при чему се чини да све оне остварују запажене резултате у настави српског као страног језика. Другим речима, представљају правовремени одговор на повећано интересовање странаца за учењем српског као страног језика и гашење народних и радничких универзитета широм земље. Своје пословање заснивају на сазнањима и искуству наведених институција, уз континуирано праћење трендова у развоју наставе страних језика. Зато је у кратком временском периоду дошло до њихове популаризације и ширења, које, наравно, није без логичког оправдања. Обезбеђујући неопходне услове за успешну реализацију часова, приватне школе омогућавају извођење наставе уз минималне административне процедуре (карактеристичне за државне институције) и уз висок степен прилагођавања могућностима и потребама ученика из иностранства. Оснивачи приватних школа исказују окренутост ка процесима индивидуализације наставе, и то кроз прилагођавање наставних планова и програма и организацију онлајн видова подучавања, који у данашњем времену представљају доминантне облике учења и напредовања. Захваљујући томе, ученици приватне школе препознају као важна места за учење српског као страног језика. Уз наведено, препознају се као институције у којима се несметано заснива радни однос и стичу законска права на социјално, здравствено и пензионо осигурање. С обзиром на чињеницу да своје пословање заснивају на тржишним услови-

ма понуде и потражње, приватне школе непрекидно настоје да створе аутентичну слику о својим курсевима, наставницима и, једном речју, целокупној услузи коју нуде заинтересованим ученицима. Зато њихови власници инсистирају на праћењу савремених трендова у образовању, прилагођавају наставне програме својим ученицима, осмишљавају нове течајеве и теже ангажовању висококвалификованих предавача. Иако је наизглед реч о једноставним активностима, истраживање је показало да приватне школе пролазе кроз сложен процес тражења одговора на многобројне изазове – рентабилно пословање, ангажовање стручних предавача, обезбеђивање адекватног простора и сталног стручног усавршавања и др. Олакшавајућу околност на том путу представља чињеница да су данас све потребне информације доступне „на клик”, те је власницима приватних школа олакшана потрага за (са)знањима неопходним за доношење сврсисходних одлука. Такође, окренутост младих наставника ка (методици) наставе српског као страног језика и њихово квалитетно иницијално образовање на државним факултетима, обезбеђују делимичну сигурност по питању ангажовања нових предавача. Ипак, на основу добијених резултата, може се закључити да је потребно додатно истраживање и институционална подршка како би се побољшали услови рада приватних школа и унапредио квалитет наставе српског као страног језика. Такође, неопходно је подстаћи јачу сарадњу између универзитета, приватних школа и других образовних установа, која би допринела темељној размени искустава, покретању заједничких пројеката и подизању нивоа квалитета наставе. Представљено истраживање је само један мали део свега онога што би се могло и требало рећи о настави српског као страног језика. Из тог разлога верујемо да би реализација сличних истраживања у блиској будућности помогла у бољем разумевању потреба оснивача и предавача, како би се утицало на креирање стратегије њиховог даљег раста и развоја у мењајућој економији и различитим друштвено-образовним системима.

Литература

- Банаух-Бјелановић, Б. (2007). Положај српског језика као страног у земљи и иностранству. У М. Дешић (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси* (243–245). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Брборић, В. (2018). Будућност лектората српског језика са освртом на прошлост и садашњост. У: *МЦИ, саопштења*, 48/1, 21–30.
- Bugarski, R. (1984). Pregršt pitanja o srpskohrvatskom kao stranom jeziku. У Р. Vučković (ур.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”* (17–22). Београд: Institut za strane jezike.
- Dešić, M. (1988). Problemi nastave srpskohrvatskog jezika kao stranog. *Književnost i jezik*, XXXV, 78–79.
- Dešić, M. (1990). Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog: dosadašnja iskustva i naredni zadaci. У *Učenje jezika, komunikativni pristup i obrazovanje nastavnika* (233–237). Нови Сад: Institut za strane jezike i književnosti.

- Дешић, М. (2003). Српски језик као страни данас. У П. Вучковић (ур.), *Педесет година Института за стране језике: 1953–2000* (63–67). Београд: Институт за стране језике.
- Јаћимовић, Ј. (2022). *Настава српског као страног језика на Народном Универзитету у Нишу: мастер рад*. Ниш: Филозофски факултет.
- Krajišnik, V. (1992). Bibliografija jugoslovenskih radova o srpskohrvatskom jeziku kao stranom (1960–1990). *Živi jezici*, XXXIV–XXXV/1–4, 184–203.
- Крајишник, В. (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика. У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III* (7–26). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Николић, М. (2020). Библиографија српског као страног језика (1991–2018). У: В. Крајишник (ур.), *Српски језик као страни у теорији и пракси IV* (593–623). Београд: Филолошки факултет.
- Новаковић, А. (2022). *Увод у методiku наставе српског као страног језика*. Ниш: Филозофски факултет.
- Новаковић, А. (2023а). Библиографија радова из области методике наставе српског као страног језика (2018–2022). *Живи језици*, 43(1), 181–195.
- Новаковић, А. (2023б). Настава српског као страног језика на Радничком универзитету у Крушевцу. У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси V* (238–248). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Новаковић, А. (2024а). Запажања о настави српског као страног језика на почетку треће деценије XXI века. *Philologia Mediana*, 16, 861–870.
- Новаковић, А. (2024б). Место и функција вебинара *Како да ученици више говоре на часу?* у савременој настави српског као страног језика. *Годишњак за педагогију*, 9(2), 53–63.
- Новаковић, А. (2024в). *Фрагменти о методици наставе српског као страног језика након Другог светског рата*. Ниш: Филозофски факултет.
- Новаковић, А., Јаћимовић, Ј. (2023). Радне биографије предавача српског као страног језика на онлајн-платформи *Препли*. *Годишњак за српски језик*, 21, 41–56.

THE PLACE OF PRIVATE SCHOOLS IN THE TEACHING OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Aleksandar Novaković

Department of Serbian Studies, Faculty of Philosophy, University of Niš

Abstract: This paper analyzes the functioning of private schools teaching Serbian as a foreign language, aiming to determine their role in the development of Serbian language instruction in the third decade of the 21st century. The research employed a descriptive method and theoretical analysis, utilizing survey and content analysis

techniques. The research material comprised responses from six founders of private schools. The analysis of teaching practice revealed that socio-economic circumstances in the Republic of Serbia have contributed to the growth of private schools offering Serbian as a foreign language, which operate under market competition. Their professional activities take place primarily in an online environment rather than in conventional classrooms, allowing them to adapt curricula to students' abilities and needs. By ensuring the necessary conditions for effective teaching, private schools minimize administrative procedures (common in state institutions), making them highly popular among international students. The collected data indicate that private schools focus on building and promoting their own brand, emphasizing teaching quality. This is achieved by keeping up with innovations in modern foreign language instruction, engaging expert lecturers, and ensuring their continuous professional development through participation in conferences, round tables, webinars, and the creation of their own teaching materials (textbooks and manuals). The greatest challenge they face is ensuring profitability and financial sustainability.

Keywords: Serbian as a foreign language, private language schools, profitability, self-employment, professional development

UDK 371.13

Pregledni rad

Primljeno: 16.5.2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 8.6.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2025.5>

METODIČKA KOMPETENTNOST NASTAVNIKA

Laura Kalmar¹

Učiteljski Fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Univerzitet u Novom Sadu

Apstrakt: U savremenom obrazovnom sistemu, metodička kompetentnost nastavnika predstavlja ključni faktor za unapređenje kvaliteta nastave, ostvarenje obrazovnih ciljeva i podsticanje celovitog razvoja učenika. Značaj metodičke kompetentnosti ogleda se u njenoj ulozi u stvaranju podsticajnog i inkluzivnog obrazovnog okruženja, kao i u njenom uticaju na ishode obrazovanja učenika. Osim izbora i primene metoda, metodička kompetentnost nastavnika doprinosi personalizaciji nastave, koja se danas smatra ključnom komponentom obrazovne prakse. U radu je metodom analize sadržaja definisana metodička kompetentnost nastavnika. Kompetentnost nastavnika sagledavamo kroz konstruktivistički i refleksivni okvir. Cilj rada je ukazivanje na pojam i značaj metodičke kompetentnosti nastavnika u savremenom školstvu u Republici Srbiji. Zadaci istraživanja su: konkretizovanje pojma metodičke kompetentnosti; sačinjavanje teorijskog okvira metodičke kompetentnosti; ukazivanje na karakteristike metodičke kompetentnosti nastavnika. Doprinos ovog teorijskog istraživanja ogleda se u formiranju nove perspektive metodičke kompetentnosti nastavnika. Navedeno je urađeno podelom metodičke kompetencije na četiri kategorije: 1. Sposobnost efikasnog planiranja nastave, 2. Primena nastavnih metoda i strategija, 3. Sposobnost vrednovanja učeničkih postignuća, 4. Refleksivna praksa i profesionalni razvoj. Dodatan doprinos rada ogleda se u ukazivanju na značaj i uticaj (ili povezanost) metodičke kompetentnosti i refleksivne prakse.

Ključne reči: nastavnik, kompetencije, nastava, profesionalni razvoj, refleksija

Uvod

U savremenom obrazovnom kontekstu u Republici Srbiji, metodička kompetentnost nastavnika predstavlja ključan faktor za unapređenje kvaliteta nastave i postizanje pozitivnih ishoda u obrazovnom procesu. Metodička kompetentnost podrazumeva skup znanja, veština i stavova koji omogućavaju nastavnicima planiranje,

¹ laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

realizaciju i vrednovanje nastavnog procesa (Korthagen, 2017). Metodička kompetentnost se odnosi na sposobnost predavača da primeni različite nastavne metode, prilagodi ih kapacitetima učenika, čime se doprinosi stvaranju inkluzivne i podsticajne klime (Shulman, 1987). U današnje vreme uloga nastavnika predmetne i razredne nastave značajno je izmenjena u odnosu na nekadašnju ulogu koju su nastavnici imali. Učenici postaju aktivni učesnici u procesu učenja, dok je uloga nastavnika savetodavna, mentorska. Upravo u ovome se ogleda kompleksnost i izmenjena uloga nastavnika, nastavnik je pored organizatora i koordinator, motivator, evaluator, istraživač i nadasve refleksivni praktičar (Maksimović i Osmanović, 2018).

U kontekstu nastavničke profesije, kompetencije se često klasifikuju kao: 1. pedagoške, 2. didaktičko-metodološke, 3. stručne kompetencije (Terhart, 2003). Metodička kompetentnost, kao deo didaktičko-metodoloških kompetencija, posebno se ističe zbog uticaja na proces planiranja nastave, realizacije nastavnih aktivnosti i evaluacije postignuća učenika. Na osnovu istraživanja koje je sprovedeno u školskom kontekstu, nastavnici koji su metodički kompetentniji koriste savremene nastavne metode, lakše organizuju i realizuju problemsku i projektnu nastavu. Takođe, ovi nastavnici koriste savremene tehnologije za potrebe nastavnog procesa (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Postojeća istraživanja govore u prilog značaju metodičke kompetentnosti nastavnika. U istraživanju autora Vizek Vidović naglašava se da je metodička kompetentnost dinamična kategorija koja se razvija kroz formalno obrazovanje, profesionalni razvoj i praktično iskustvo (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec & Miljković, 2003). Na osnovu istraživanja Darling-Hamonda pokazalo se da nastavnik sa izraženom metodičkom kompetentnošću bolje prepoznaje individualne potrebe učenika i prilagođava nastavni proces, čime uspešnije motiviše i angažuje učenike (Darling-Hammond, 2006). Ovo istraživanje se bavi značajem metodičke kompetentnosti u savremenom obrazovanju, s posebnim fokusom na nastavnike u Republici Srbiji. Naglašava kako je ova kompetentnost ključna za unapređenje kvaliteta nastave, ostvarivanje obrazovnih ciljeva i podsticanje celokupnog razvoja učenika. Rad ističe ulogu metodičke kompetentnosti u stvaranju podsticajnog i inkluzivnog obrazovnog okruženja, kao i njen uticaj na rezultate učenika. Ključna pitanja koja se obrađuju u radu uključuju: pojam i značaj metodičke kompetentnosti za nastavnike, teorijski okvir zasnovan na radu Donalna Šona (Shon, 1987), i četiri ključne kategorije metodičke kompetentnosti nastavnika: efikasno planiranje nastave, primena nastavnih metoda i strategija, sposobnost vrednovanja učenčkih postignuća, i refleksivna praksa i profesionalni razvoj. Rad se takođe fokusira na refleksivnu praksu, tvrdeći da je ona ključna za profesionalni razvoj u obrazovanju. Naučni doprinos rada leži u pružanju novog pogleda na metodičku kompetentnost i naglašavanju njene uloge u unapređenju efikasnosti nastave i angažovanja učenika. Takođe, metodička kompetentnost nastavnika od suštinskog je značaja u inkluzivnom obrazovanju (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Jedan od ključnih aspekata razvoja metodičke kompetentnosti je kontinuirana profesionalna obuka i stručno usavršavanje. Prema istraživanju Timperleja (Timperley, 2008) nastavnicima je neophodna podrška kroz programe stručnog usavršavanja

koji omogućavaju refleksiju o vlastitoj praksi i usvajanje novih metoda i strategija, dok Gaski (Guskey, 2002) ističe da su programi obuka koji su fokusirani na razvoj metodičkih kompetencija ključni u pomaganju nastavnicima da usvoje pristupe zasnovane na dokazima i primene ih u radu sa učenicima.

Uprkos značaju metodičke kompetentnosti, istraživanja ukazuju na to da se nastavnici često suočavaju sa izazovima u njenom razvoju i primeni. Neki od faktora koji mogu ometati razvoj metodičke kompetencije su preopterećenost nastavnim planom i programom, nedostatak resursa i podrške, kao i nedovoljno vremena za refleksiju o praksi (Vizek Vidović et al., 2003). Iz tog razloga, neophodno je obezbediti sistemsku podršku kroz obrazovne politike koje prepoznaju važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja i jačanja metodičke kompetentnosti nastavnika. Smatramo da je potrebno obezbediti sredstva iz budžeta. Da bismo ukazali na važnost i neophodnost teme, u narednom poglavlju ćemo predstaviti odabrana istraživanja koja su se bavila metodičkom kompetentnošću nastavnika.

Cilj našeg rada je da ukaže na pojam i značaj metodičke kompetentnosti nastavnika u savremenom školstvu u Republici Srbiji, na prednosti refleksije i na karakteristike metodički kompetentnih nastavnika.

Pregled ranijih istraživanja

Autorka Lehman (Lehman, 2017) u tekstu “Multicultural Competence: A Literature Review Supporting Focused Training for Preservice Teachers Teaching Diverse Students” je istraživala teme ključne za metodičku kompetentnost nastavnika u kontekstu obrazovanja učenika iz različitih kulturnih sredina. Sa druge strane istraživanje Tobina i Tipeta (Tobin & Tippetta, 2014) pokazalo je kako diferencirana nastava može značajno poboljšati angažman i motivaciju učenika, kao i važnost prilagođavanja nastavnih metoda kako bi se zadovoljile različite potrebe učenika.

Istraživanja Lehman (Lehman, 2017) i Tobina i Tipeta (Tobin & Tippetta, 2014) ukazuju na značaj metodičke prilagodljivosti nastavnika u radu sa raznolikim učenicima. Autorka Lehman (Lehman, 2017) se fokusira na razvoj multikulturalne kompetencije kao ključnog segmenta metodičke osposobljenosti nastavnika, posebno u kontekstu obrazovanja učenika iz različitih kulturnih sredina. S druge strane, Tobin i Tippetta (Tobin & Tippetta, 2014) istražuju efekte diferencirane nastave, naglašavajući njenu ulogu u povećanju angažovanosti i motivacije učenika kroz prilagođavanje nastavnih metoda njihovim individualnim potrebama. Zajednička nit oba istraživanja jeste stav da uspešno poučavanje podrazumeva razvijanje metodičkih kompetencija koje omogućavaju fleksibilan, inkluzivan i odgovoran pristup učenju u heterogenim učionicama, uz neophodnu pripremu i kontinuirano usavršavanje nastavnog kadra.

Lehman (Lehman, 2017) je prepoznala četiri široke teme koje se odnose na multikulturalnu kompetenciju nastavnika: 1) nedostatak prakse, iskustva i kulturne slepocē, 2) nedostatak komunikacijskih veština i kulturnog razumevanja, 3) mentorstvo i saradničku praksu, te 4) veštine za zadovoljenje različitih potreba. Time je želela da uka-

že na ključne aspekte koje bi budući nastavnici trebalo da razvijaju kako bi se uspešno nosili s izazovima koje donosi globalizacija i raznolika populacija učenika u školama. Jedan od glavnih zaključaka teksta je da bi bilo poželjno da obrazovni sistem osigura da učenici steknu veštine i znanja potrebna za postizanje odgovornosti, samostalnog rada. U ovom kontekstu, metodička kompetentnost nastavnika postaje ključna, jer se od njih očekuje da implementiraju strategije koje su prilagođene različitim kulturnim pozadinama učenika. Autorka naglašava da se, imajući u vidu brisanje granica zbog globalizacije, nastavnici i obrazovni radnici moraju suočiti s izazovima koji proizlaze iz multikulturalnosti u učionicama. To možemo primetiti i u Srbiji.

Pojam metodičke kompetentnosti

Metodička kompetencija obuhvata znanja, veštine i stavove koji omogućavaju nastavnicima da planiraju, organizuju, sprovode i evaluiraju nastavni proces na način koji je usmeren ka postizanju optimalnih obrazovnih ishoda (Korthagen, 2017). Metodička kompetentnost nije statična karakteristika, već dinamički proces koji se razvija kroz formalno obrazovanje, kontinuirano profesionalno usavršavanje i refleksiju nastavničke prakse (Shulman, 1987; Vizek Vidović et al., 2003).

Različiti autori (Florian & Black-Hawkins, 2011; Korthagen 2017; Terhart 2003) različito definišu metodičku kompetentnost nastavnika u smislu da svaki od njih ističe određene segmente metodičke kompetentnosti nastavnika. Definicije metodičke kompetentnosti se razlikuju među autorima, ali se najčešće ističu tri osnovne komponente: 1. sposobnost izbora odgovarajućih metoda nastave, 2. prilagođavanje metoda učenicima, 3. vrednovanje ishoda učenja (Terhart, 2003). Kortagen naglašava da metodička kompetentnost uključuje ne samo tehničko znanje o metodama nastave, već i refleksivnu sposobnost nastavnika da preispituje efikasnost primenjenih metoda i prilagođava ih specifičnostima učeničkog konteksta (Korthagen, 2017). Ova sposobnost je posebno značajna u inkluzivnom obrazovanju, gde nastavnik mora da prilagodi metode individualnim potrebama učenika sa različitim sposobnostima i obrazovnim potrebama (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Metodička kompetentnost nastavnika takođe je tesno povezana sa širim konceptom profesionalne kompetentnosti. Prema Darling-Hammond (Darling-Hammond, 2006) profesionalne kompetencije nastavnika obuhvataju znanje o predmetu, pedagoške veštine i metodičku kompetentnost, pri čemu je metodička komponenta ključna za uspešnu primenu savremenih metoda i tehnika nastave, kao što su projektna nastava, problemsko učenje i upotreba digitalnih alata u nastavi.

Kada je reč o razvoju metodičke kompetentnosti, formalno obrazovanje nastavnika igra značajnu ulogu, ali nije dovoljno za trajni razvoj ove kompetencije (Timperley, 2008). Stalno usavršavanje putem programa stručnog usavršavanja omogućava nastavnicima da prate nove trendove u obrazovanju i primenjuju inovativne metode poučavanja u svom radu. Ključni aspekti profesionalnog razvoja nastavnika uključuju učešće u radionicama, stručnim seminarima, mentorstvu i refleksiji vlastite prakse (Guskey, 2002).

Teorije o metodičkoj kompetentnosti

Razumevanje koncepta metodičke kompetentnosti nastavnika zahteva oslanjanje na naučnike koji objašnjavaju razvoj, strukturu i primenu ove kompetentnosti. Metodička kompetentnost se često sagledava kroz šire koncepte pedagoških i didaktičkih kompetencija, pri čemu se naglasak stavlja na sposobnost nastavnika da planira, realizuje i vrednuje nastavni proces koristeći različite metode, tehnike i strategije učenja (Shulman, 1987). Ova kompetentnost se temelji na nekoliko teorijskih pristupa koji obuhvataju konstruktivistički, kompetencijski i reflektivni okvir. Da bismo ukazali na važnost metodičke kompetentnosti nastavnika, moramo se osvrnuti na konstruktivistički teorijski okvir, kompetencijski teorijski okvir, reflektivni teorijski okvir.

Konstruktivistički teorijski okvir

Konstruktivistički pristup obrazovanju, čiji su ključni predstavnici Pijaže (Jean Piaget, 1896–1980) i Vigotski (Lev Vygotsky, 1896–1934), imao je značajan uticaj na razumevanje metodičke kompetentnosti. Prema ovoj paradigmi, učenje se ne smatra pasivnim procesom usvajanja znanja, već aktivnim činom u kojem učenik gradi svoje razumevanje kroz interakciju sa okruženjem (Vygotsky, 1978). U tom kontekstu, metodičke kompetencije nastavnika obuhvataju sposobnost da nastavu organizuje na način koji podstiče učenike na aktivno učešće, istraživanje, kritičko mišljenje i rešavanje problema (Korthagen, 2017).

Nastavnik nije više pasivni prenosilac znanja, već motivator u učenju, što zahteva visoku metodičku kompetentnost (Darling-Hammond, 2006). Dakle, u savremenom obrazovnom kontekstu, uloga nastavnika se transformiše iz tradicionalnog prenosioca znanja u usmerivača procesa učenja. Umesto da bude centralna figura u prenošenju informacija, nastavnik postaje osoba koja omogućava učenicima da aktivno učestvuju u učenju, razvijaju kritičko mišljenje i samostalno dolaze do saznanja. Njegova uloga je da stvara podsticajno i fleksibilno okruženje, ohrabruje saradnju i refleksiju, i prilagođava metode rada različitim obrazovnim potrebama učenika. Ovakva uloga zahteva visok stepen profesionalnih, komunikacionih i refleksivnih kompetencija, kao i spremnost na neprekidno usavršavanje i prilagođavanje dinamičnim obrazovnim zahtevima (Florian & Black-Hawkins, 2011; Terhart, 2003; Timperley, 2008).

Kompetencijski teorijski okvir

Kompetencijski teorijski okvir predstavlja pristup koji polazi od potrebe da se jasno definišu znanja, veštine i stavovi koje nastavnik treba da poseduje kako bi uspešno odgovorio na zahteve savremene obrazovne prakse. Ovaj okvir pruža teorijsku osnovu za razvoj konkretnih kompetencijskih modela koji detaljno opisuju domene nastavničkih kompetencija, njihove indikatore i nivoe postignuća. Nasuprot tome, reflektivni teorijski okvir ističe značaj kontinuiranog promišljanja o sopstvenoj nastavnoj praksi kao ključnog mehanizma profesionalnog razvoja. U tom

kontekstu, refleksivne kompetencije obuhvataju sposobnost nastavnika da analizira, procenjuje i unapređuje sopstveni rad na osnovu ličnog iskustva, uvida i teorijskih saznanja. Iako se zasnivaju na različitim polazištima, oba okvira dopunjuju se u razumevanju kompleksnosti nastavničke profesije, naglašavajući značaj balansiranog pristupa koji kombinuje jasno definisane profesionalne standarde i kritičku, refleksivnu praksu.

Kompetencijski pristup podrazumeva i vrednovanje metodičke kompetentnosti putem merenja učinka nastavnika. Na primer, u praksi se metodička kompetentnost procenjuje na osnovu sposobnosti nastavnika da koristi savremene metode poučavanja, integriše digitalne tehnologije u nastavu i osigura aktivnu edukaciju (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Ovaj okvir je važan za definisanje standarda kvaliteta u obrazovanju, jer jasno identifikuje koje su kompetencije ključne za obavljanje nastavničke profesije.

Refleksivni teorijski okvir

Teorija o refleksivnosti metodičke kompetentnosti počiva na hipotezi da se profesionalni razvoj nastavnika odvija kroz refleksiju o vlastitom radu. Prema Kortagenu (Korthagen, 2017), refleksija je proces u kojem nastavnik preispituje sopstvene nastavne prakse, analizira uspehe i greške, te na osnovu tih uvida unapređuje svoju metodičku kompetentnost. Ova teorija se oslanja na koncept „refleksivne prakse“ koji je proslavio Donald Šon, a koji se odnosi na neprekidno preispitivanje profesionalnih odluka i strategija.

Refleksivna teorija je posebno značajna u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, gde se od nastavnika očekuje da stalno procenjuju efikasnost svojih metoda u radu sa učenicima sa različitim obrazovnim potrebama (Florian & Black-Hawkins, 2011). Refleksija o praksi omogućava nastavnicima da identifikuju izazove i pronađu nove načine za poboljšanje nastave (Guskey, 2002). Prema Timperleju (Timperley, 2008), programi stručnog usavršavanja koji uključuju refleksiju o praksi najefikasniji su za razvoj metodičkih kompetencija.

Karakteristike metodički kompetentnih nastavnika

Metodičke kompetencije obuhvataju znanje, veštine i stavove koji omogućavaju fleksibilnost i kreativnost u obrazovnom procesu. Karakteristike metodički kompetentnih nastavnika mogu se grupisati u nekoliko ključnih domena: efikasno planiranje nastave, realizacija nastave, vrednovanje ishoda, korišćenje inovativnih metoda i refleksija o sopstvenoj praksi. Svaka od navedenih kompetencija podrazumeva određena znanja i veštine ali i niz aktivnosti koje nastavnik realizuje.

Sposobnost efikasnog planiranja nastave

Jedna od osnovnih karakteristika metodički kompetentnih nastavnika je sposobnost efikasnog planiranja nastavnog procesa. Planiranje nastave zahteva od na-

stavnika da jasno definišu ciljeve učenja, odaberu odgovarajuće metode i strategije, predvide resurse i osmisle načine vrednovanja učenčkih postignuća (Darling-Hammond, 2006). Kvalitetno planiranje podrazumeva i uzimanje u obzir različitih potreba učenika, kako bi se obezbedila inkluzivna i podsticajna nastava. Nastavnici sa razvijenom metodičkom kompetentnošću koriste metode poput problemskog učenja, projektne nastave i aktivnog učenja, čime podstiču dublje kognitivne procese kod učenika (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Prema Vizek Vidović i saradnicima (Vizek Vidović et al., 2003), planiranje nastave ne odnosi se samo na kreiranje nastavnih planova, već i na predviđanje potencijalnih izazova u radu sa učenicima. Na taj način, metodički kompetentni nastavnici pokazuju sposobnost anticipacije i prilagođavanja planova u skladu sa kontekstom obrazovne prakse.

Metodički kompetentni nastavnici, prema ovoj perspektivi, nisu samo oni koji prate unapred pripremljene nastavne planove, već i oni koji pokazuju visoku fleksibilnost prilagođavanje svojih strategija u zavisnosti od konteksta. To znači da se nastavnici moraju kontinuirano prilagođavati kako bi efikasno reagovali na nepredviđene situacije u učionici, kao što su nejasnoće u učenju, promene u motivaciji učenika, ili specifični problemi u grupi. Na primer, nastavnik može tokom nastave uočiti da neki učenici ne razumeju određene koncepte i u tom slučaju treba da brzo prilagodi svoje pristupe, metodologiju ili materijale kako bi osigurao uspešan ishod za sve učenike.

Sposobnost predviđanja i prilagođavanja je ključna za postizanje dinamične i efektivne nastave. Nastavnici koji poseduju ove kompetencije mogu efikasnije odgovoriti na izazove, povećati angažovanost učenika, kao i stvoriti okruženje koje podržava kontinuirani razvoj i napredak učenika. Fleksibilnost omogućava nastavnicima da se prilagode različitim stilovima učenja, ritmovima učeničkog napredovanja i situacijama koje se mogu javiti, čime se doprinosi boljim obrazovnim rezultatima.

Realizacija nastave i primena različitih nastavnih metoda i strategija

Metodički kompetentni nastavnici koriste širok spektar nastavnih metoda koje podstiču aktivno učenje, saradnju i kritičko mišljenje učenika. Umesto primene isključivo frontalne nastave, ovi nastavnici integrišu problemsko učenje, projektnu nastavu, interaktivne radionice i kolaborativno učenje (Shulman, 1987; Korthagen, 2017). Na ovaj način učenici se uključuju u rešavanje stvarnih problema, sarađuju u grupama i aktivno učestvuju u kreiranju znanja.

Nastavnici koji poseduju razvijene metodičke kompetencije sposobni su da prilagode metode nastave različitim stilovima učenja učenika (Florian & Black-Hawkins, 2011). Na taj način oni omogućavaju svim učenicima, uključujući i one sa posebnim obrazovnim potrebama, da ostvare uspeh u obrazovnom procesu. Diferencijacija metoda i pristupa nastavi ključna je karakteristika metodički kompetentnih nastavnika.

Na primer, problemsko učenje omogućava učenicima da se suoče sa realnim izazovima, gde je od njih očekivano da koriste kritičko mišljenje i istraživački pri-

stup kako bi rešavali složene probleme. Projektna nastava pruža učenicima priliku da se posvete detaljnoj analizi i stvaranju nečega konkretnog, kao što su izrada istraživačkih radova, prototipa ili rešavanje problema u zajednici. Ovaj pristup omogućava učenicima da vide konkretne rezultate svog rada, što povećava njihovu motivaciju. Interaktivne radionice i kolaborativno učenje podstiču učenike na razmenu ideja, razvijanje socijalnih veština i komunikaciju, stvarajući okruženje u kojem se učenici podržavaju i uče jedni od drugih.

Metodički kompetentni nastavnici prepoznaju različite stilove učenja kod učenika i prilagođavaju metod rada kako bi svi učenici, uključujući i one sa posebnim obrazovnim potrebama, imali priliku da postignu uspeh. Florian i Blek-Hokins (Florian, & Black-Hawkins, 2011) naglašavaju važnost razumevanja individualnih potreba učenika kako bi nastavnici mogli da koriste različite strategije i pruže potrebnu podršku. Na primer, neki učenici mogu bolje učiti kroz vizuelne materijale, dok drugi preferiraju praktične aktivnosti ili verbalnu interakciju.

Diferencijacija metoda i pristupa postaje ključna za stvaranje inkluzivnog obrazovnog okruženja u kojem svaki učenik može napredovati. Metodički kompetentni nastavnici ne samo da koriste različite metode, već ih efikasno kombinuju i prilagođavaju prema potrebama učenika. Ova fleksibilnost omogućava nastavnicima da odgovore na izazove u učionici, stvarajući prostor u kojem učenici mogu razviti svoje akademske i socijalne veštine, kao i postići uspeh u obrazovnom procesu.

Metodički kompetentni nastavnici koriste širok spektar nastavnih metoda koje podstiču aktivno učenje, saradnju i kritičko mišljenje učenika. Umesto primene isključivo frontalne nastave, ovi nastavnici integrišu metode kao što su problemsko učenje, projektna nastava, interaktivne radionice i kolaborativno učenje (Shulman, 1987; Korthagen, 2017). Učenici se uključuju u rešavanje stvarnih problema, sarađuju u grupama i aktivno učestvuju u kreiranju znanja.

Sposobnost vrednovanja učeničkih postignuća

Vrednovanje učeničkih postignuća predstavlja jedan od suštinskih elemenata nastavnog procesa, jer omogućava nastavniku da sagleda nivo ostvarenosti obrazovnih ciljeva i prepozna oblasti u kojima su učenicima potrebne dodatne podrške. Kroz primenu formativnog i sumativnog vrednovanja, nastavnik ne samo da procenjuje uspešnost učenika, već istovremeno dobija dragocenu povratnu informaciju o kvalitetu sopstvene nastave. Na osnovu tih uvida razvija se prostor za refleksivnu praksu, u okviru koje nastavnik analizira efikasnost svojih metoda, procenjuje prilagođenost pristupa različitim obrazovnim potrebama i planira unapređenja u nastavnom radu. Na taj način, vrednovanje se ne posmatra isključivo kao instrument ocenjivanja, već kao važan mehanizam profesionalnog učenja i usavršavanja. Pored vrednovanja postignuća učenika, metodički kompetentni nastavnici vrednuju i sopstvenu nastavnu praksu. Ova refleksivna praksa omogućava nastavnicima da prepoznaju uspešne metode, identifikuju potencijalne greške i kontinuirano unapređuju proces nastave (Timperley, 2008). Na taj način nastavnici postaju svesni sopstvenog profesionalnog razvoja, što doprinosi unapređenju celokupnog obrazovnog sistema.

Korišćenje inovativnih metoda

Metodičke kompetentni nastavnici se prilagođavaju novim tehnologijama i koriste ih kao sredstva za unapređenje kvaliteta nastave. Digitalne platforme, multimedijalni sadržaji i e-učenje postaju nezaobilazni alati u savremenom obrazovanju (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Nastavnici sa visokim nivoom metodičke kompetentnosti ne samo da koriste ove alate, već ih i prilagođavaju potrebama učenika i ciljevima nastave.

Nastavnici koriste digitalne alate kao što su interaktivne platforme za e-učenje, alati za kolaborativno učenje i multimedijalni sadržaji kako bi podstakli angažovanost učenika. Ova inovativnost u nastavi doprinosi stvaranju dinamičnog obrazovnog okruženja koje podstiče kreativnost, timski rad i istraživački duh učenika (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Metodički kompetentni nastavnici promišljeno biraju digitalne alate, kao što su interaktivne e-platforme (npr. Google Classroom, Moodle), alati za kolaborativni rad (npr. Padlet, Jamboard), aplikacije za vizuelizaciju sadržaja, kvizove i igre (npr. Kahoot, Quizizz), u cilju aktiviranja učenika, jačanja njihove motivacije i razvijanja funkcionalnih znanja. Ovi alati ne služe samo za prenošenje informacija, već omogućavaju učenicima da samostalno istražuju, rešavaju probleme i međusobno sarađuju. Pored toga, metodički kompetentni nastavnici poseduju sposobnost da procene kada je primena tehnologije zaista opravdana i korisna, a kada može biti kontraproduktivna. Oni tehnologiju ne koriste radi nje same, već je integrišu kao sredstvo za postizanje obrazovnih ciljeva. Njihova digitalna pismenost je u funkciji razvijanja aktivnog, podsticajnog i inkluzivnog obrazovnog okruženja, koje neguje kreativnost, kritičko mišljenje, timsku saradnju i istraživački pristup učenju. Na ovaj način, digitalna sredstva i alati postaju deo šire metodičke kompetentnosti nastavnika, jer zahtevaju ne samo tehničko znanje, već i pedagošku promišljenost, fleksibilnost i spremnost za kontinuirano profesionalno usavršavanje.

Refleksivna praksa, prednosti refleksije i profesionalni razvoj

Refleksivna praksa predstavlja ključnu karakteristiku metodički kompetentnih nastavnika. Ovi nastavnici kontinuirano preispituju sopstvenu praksu, analiziraju učinak nastavnih metoda i razmatraju načine za poboljšanje nastave (Korthagen, 2017). Refleksija se obavlja kroz samoevaluaciju, povratne informacije od učenika i kolega, kao i kroz učešće u programima stručnog usavršavanja (Timperley, 2008).

Nastavnici koji poseduju refleksivne veštine imaju sposobnost da identifikuju faktore koji utiču na uspeh učenika, kao i da prilagode metode poučavanja specifičnostima konteksta. Ova karakteristika je ključna za razvoj inkluzivnog obrazovanja, gde je potrebna fleksibilnost i stalna prilagodljivost u radu sa učenicima sa različitim sposobnostima (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Refleksivna praksa takođe doprinosi kolektivnom unapređenju obrazovnog sistema, jer nastavnici koji redovno vrednuju i prilagođavaju svoje metode mogu bolje odgovoriti na potrebe svojih učenika. Ovaj pristup pomaže u stvaranju obrazovnog okruženja u kojem se neprestano teži poboljšanjima, čime se podstiče i razvoj dru-

gih učesnika u obrazovnom procesu. Na taj način, kroz lični profesionalni razvoj, nastavnici doprinose širem unapređenju sistema obrazovanja, što na kraju vodi ka kvalitetnijem obrazovanju i boljoj pripremi učenika za buduće izazove.

Dakle, refleksivna praksa je ključna komponenta profesionalnog razvoja metodički kompetentnih nastavnika jer im omogućava da ne samo vrednuju postignuća svojih učenika, već i da se osvrnu na sopstvenu nastavnu praksu. Ovaj proces refleksije uključuje detaljnu analizu nastave, gde nastavnici prepoznaju koje metode su bile uspešne, a koje su dovele do manjih ili većih grešaka. Takođe, refleksija im pomaže da identifikuju oblasti koje zahtevaju unapređenje, bilo da se radi o načinima angažovanja učenika, prilagođavanju metoda različitim stilovima učenja ili primeni novih tehnologija i strategija. Kontinuirano preispitivanje i unapređivanje svoje prakse omogućava nastavnicima da postanu svesni svojih jakih strana, ali i da prepoznaju oblasti u kojima mogu dalje napredovati. Ovo je posebno važno u kontekstu stalnih promena u obrazovnim pristupima i tehnologijama, što zahteva od nastavnika da budu fleksibilni i spremni na inovacije. Kroz ovaj proces samoprocene, nastavnici ne samo da unapređuju svoju ličnu praksu, već takođe postaju modeli za učenike u smislu razvijanja kritičkog mišljenja, analitičkog pristupa problemima i spremnosti na promene.

Prednosti refleksije

Kontekstualizuje sopstvene vrednosti i uverenja osobe

Refleksija može podržati nastavnike da ispituju sopstvene identitete kao praktičara, što će ih podržati da kontekstualizuju svoje vrednosti i uverenja o podučavanju. Refleksivna praksa može poslužiti kao način da se otkrije šta je zaista važno nastavniku i da im pomogne da shvate da njihovi prioriteti možda nisu isti kao kod drugih nastavnika.

Refleksija je proces razmišljanja o sopstvenim iskustvima, postupcima, mišljenjima i emocijama kako bi se steklo dublje razumevanje i poboljšala praksa. U obrazovanju, refleksija se koristi kao alat za analizu i razumevanje vlastitih učiteljskih veština, vrednosti i uverenja, čime nastavnici mogu unaprediti svoju praksu i profesionalni razvoj. Refleksija se najčešće koristi kroz refleksivnu praksu, koju je razvila i promovisala školska teorija, posebno kroz rad Donalda Schön-a. On je istakao značaj refleksije u profesionalnoj praksi, prepoznajući dva ključna tipa: refleksiju u akciji, koja se događa tokom izvođenja aktivnosti (npr. dok nastavnici predaju), i refleksiju na akciju, koja se događa nakon aktivnosti, kako bi se procenilo šta je funkcionisalo, a šta nije. Ovaj pristup omogućava nastavnicima da dublje razumeju svoj rad i razvijaju svoje pedagoške veštine. Kroz različite metode, kao što su pisanje refleksivnih dnevnika, grupne diskusije, supervizija ili samorefleksija, nastavnici mogu unaprediti svoju učiteljsku praksu. Pouzdanost refleksije kao metode zavisi od sposobnosti nastavnika da je koriste na kritički način i od podrške koju imaju, ali se uopšteno smatra vrlo korisnim alatom za unapređenje obrazovne prakse.

Gibs i Pendrej (Gibbs, 1998, Pendrey, 2023) smatrali su da će većina nastavnika započeti svoju karijeru imitirajući uočene prakse drugih nastavnika koje su imali tokom svog života. Implikacija je da ako nastavnici ne primenjuju refleksivnu praksu, stagniraju u istim praksama, očekivanjima i sudovima (Larrivee, 2000). Nastavnici mogu da počnu da otkrivaju i stvaraju smisao iz sopstvenih vrednosti kontinuirano kroz razmišljanje o tome šta rade i zašto to rade (Larrivee, 2000; Šarić & Šteh, 2017). Kroz kontinuiranu refleksiju o svojoj praksi, nastavnici postepeno otkrivaju i oblikuju dublji smisao koji proizlazi iz njihovih ličnih i profesionalnih vrednosti. Promišljajući ne samo o metodama koje primenjuju, već i o razlozima koji stoje iza njihovih pedagoških odluka, oni razvijaju veću svest o svojoj ulozi i ciljevima u obrazovnom procesu (Larrivee, 2000; Šarić & Šteh, 2017).

Dakle, smatramo da im ovaj proces omogućava da sagledaju na koji način njihova uverenja, iskustva i ideali utiču na njihov pristup nastavi, interakciju s učenicima i donošenje obrazovnih odluka. Kada su u skladu sa sopstvenim vrednostima, nastavnici mogu s većom doslednošću i sigurnošću oblikovati svoju praksu, stvarajući podsticajno i autentično okruženje za učenje. Stalno preispitivanje sopstvenih postupaka i pedagoških principa ne samo da doprinosi profesionalnom razvoju, već ih osnažuje da budu otvoreni za nove ideje, inovacije i prilagođavanje promenama. Na taj način, refleksivna praksa postaje ključni alat za kontinuirano unapređenje nastave i aktivno oblikovanje obrazovnog iskustva u skladu s najvišim standardima i ličnim pedagoškim vizijama. Štaviše, kada nastavnik ima čvrstu filozofiju podučavanja, on raste u svojoj samosvesti i samoeфикаsnosti, što znači da je veća verovatnoća da će slediti autentične mogućnosti profesionalnog učenja koje se povezuju s onim oko čega mogu biti strastveni ili se bave njihovim izazovima (Azim, 2017). Refleksija se smatra ključnim pokretačem profesionalnog identiteta nastavnika, što potvrđuje istraživanje koje sugerise da refleksivna praksa pozitivno utiče na profesionalne identitete nastavnika (Isto, 2017).

Da bismo razumeli pojam filozofije poučavanja, za početak moramo da ga definišemo. Filozofija poučavanja predstavlja skup ličnih uverenja, vrednosti i principa koji oblikuju način na koji nastavnik pristupa obrazovanju. To su osnovni principi koji definišu svrhu, ciljeve i vrednosti nastave, te kroz njih nastavnik razvija razumevanje kako najbolje podržati učenike u njihovom učenju i razvoju. Filozofija poučavanja obuhvata uverenja o tome kako učenici uče, koja je uloga nastavnika u tom procesu, kao i metodologije koje nastavnici koriste da bi postigli obrazovne ciljeve.

Ova filozofija može biti zasnovana na različitim obrazovnim teorijama, kao što su konstruktivizam, humanizam ili biheviorizam, i odražava specifičan stil podučavanja, pristup upravljanju učionicom, kao i način na koji nastavnik vidi svoju ulogu u procesu obrazovanja. Na primer, neki nastavnici mogu smatrati da je njihov zadatak da podstiču kritičko mišljenje kod učenika, dok drugi mogu verovati u pružanje jasnih instrukcija i strukture kako bi učenici temeljno razumeli materiju.

Važno je istaći da filozofija podučavanja nije statična – ona se razvija i menja s vremenom kroz iskustvo, refleksiju i stalni profesionalni razvoj. Na taj način, odražava duboka uverenja o tome kako stvoriti efikasno obrazovno okruženje koje najbolje podržava učenike u njihovom razvoju i učenju.

Transformativno razmišljanje

Nedavna literatura o refleksiji nastavnika koristila je termin „transformacija” da bi se opisale koristi u vezi s usavršavanjem nastavnika kroz refleksivnu praksu. Na primer, Rik i Pejdz-Smit (Rix & Paige-Smith 2012) i Mekleod (McLeod, 2019) govorili su o refleksivnoj praksi kao o promociji „transformativnog mišljenja”, Nolan i Guo (Nolan i Guo, 2022) koriste frazu „transformativno učenje”, a Hanavej (Hannaway, 2022) svoj fokus zasniva na „transformisanom nastavniku”. Transformativno mišljenje se odnosi na kognitivne puteve koji se konstruišu uvođenjem novih rešenja, perspektiva i kritičkom svešću o pretpostavkama tamo gde svesti možda ranije nije bilo (Rix & Paige-Smith, 2012; Šarić i Šteh, 2017). Nastavnici tada mogu da seciraju različite aspekte svoje prakse ili različite teme koje utiču na njihovu praksu u novom svetlu. U tom kontekstu, nastavnici su skloniji da analiziraju probleme i izazove u svojoj praksi jer su otvoreni za promene i poboljšanja.

Dakle, naš stav je da transformativni način razmišljanja omogućava nastavnicima da dublje sagledaju i kritički procene izazove i probleme s kojima se susreću u svom radu, umesto da ih doživljavaju kao nepromenljive prepreke. Kada su otvoreni za promene i spremni da preispitaju sopstvene metode, strategije i pedagoške pristupe, oni razvijaju veću fleksibilnost i sposobnost prilagođavanja različitim obrazovnim situacijama i individualnim potrebama učenika. Transformativno mišljenje podstiče kontinuiranu refleksiju i konstruktivni dijalog, omogućavajući nastavnicima da unapređuju svoju praksu kroz razmenu iskustava, istraživanje savremenih teorijskih i praktičnih pristupa, kao i eksperimentisanje s inovativnim metodama podučavanja. Na taj način, transformativno mišljenje ne samo da doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika, već i značajno unapređuje kvalitet obrazovanja koje pružaju. Kroz ovaj proces, nastavnici postaju osnaženi da neprestano redefinišu svoje nastavne metode, pažljivo prate potrebe svojih učenika i stvaraju dinamično i inspirativno obrazovno okruženje. Takav pristup ne samo da podstiče kritičko mišljenje kod učenika, već ih motiviše na aktivno učešće u učenju, razvijajući kod njih sposobnost analitičkog razmišljanja, samostalnosti i kreativnog rešavanja problema. Sa tim u vezi, Larive ističe da se nastavnici ponekad mogu osloniti na automatske odgovore na različite situacije zbog prethodnih iskustava, pretpostavki ili uverenja (Larrivee, 2000). Međutim, ako nastavnik ima veštinu da kreira nove perspektive, njihovi odgovori na probleme ili izazove mogu se transformisati. Slično, Mekleod je objasnio da otvorenost podržava sposobnost da se jasno vide kritični incidenti i izazovi (McLeod, 2019). Nastavnici mogu otvoreno da rizikuju analizom ili eksperimentima, umanjujući potrebu da izbegavaju probleme ili izazove, jer znaju da su svi mogući ishodi prilike za dalje razmišljanje (Larrivee, 2000; McLeod, 2019; Šarić i Šteh, 2017).

Pored lične koristi, ovakav pristup donosi značajne prednosti i učenicima. Kada nastavnik demonstrira otvorenost ka eksperimentisanju i kritičkoj analizi sopstvene prakse, učenici se ohrabruju da slede isti model učenja – da postavljaju pitanja, istražuju alternative i uče iz pokušaja i grešaka. Na taj način, školska sredina postaje prostor u kojem su radoznalost, refleksija i inovacija poželjne i podsticajne, što doprinosi razvoju učenika ne samo u akademskom, već i u širem životnom kontekstu. Dugoročno gledano, ovakav način razmišljanja menja celokupnu obrazovnu

kulturu – ona postaje manje rigidna, a više prilagodljiva, responzivna i inspirativna. Nastavnici koji kontinuirano istražuju, preispituju i unapređuju svoju praksu postaju nosioci promena, koji ne samo da podučavaju, već i oblikuju buduće generacije sposobne za kritičko mišljenje, rešavanje problema i inovativno delovanje u svetu koji se neprestano menja.

Unapređenje učenja i prakse

Ministarstvo obrazovanja (ERO, 2017) naglašava da refleksija ima ključnu ulogu u unapređenju procesa učenja, preporučujući da novodiplomirani nastavnici koriste refleksiju kako bi bolje razumeli primenu svojih pedagoških veština, čime povećavaju svoje samopouzdanje i spremnost za nastavu. Kolman dodatno ističe da je spremnost nastavnika za podučavanje usko povezana sa njihovom sposobnošću za doslednu refleksiju. On sugerise da ova praksa podržava razvoj dinamičnih i profesionalnih nastavnika čiji napredak zavisi od njihove sposobnosti da se stalno preispituju i unapređuju (Coleman, 2022).

Dakle, u radu "Ready or Not? Problematising the Concept of Graduate Teacher Readiness in Aotearoa New Zealand" (2022), Claire Coleman kritički ispituje pojam „spremnosti diplomiranog nastavnika“ u kontekstu Novog Zelanda (Aotearoa). Autorka postavlja pitanje pretpostavki koje okružuju ovaj pojam i načine na koje se definiše i meri spremnost nastavnika u okviru obrazovnih programa za nastavnike. Kolman tvrdi da tradicionalni okviri za određivanje spremnosti nastavnika često previše usmeravaju pažnju na merljive veštine i kompetencije, zanemarujući šire i složenije aspekte nastave, poput emocionalne otpornosti, refleksivnog pristupa i prilagodljivosti u različitim obrazovnim okruženjima. U radu se kritikuje pritisak koji se stavlja na diplomirane nastavnike da budu potpuno spremni za učionicu, naglašavajući da je proces postajanja nastavnikom dinamičan i kontinuiran, a ne fiksno stanje spremnosti na dan diplomiranja. Kroz ovu analizu, rad ističe potrebu za sofisticiranijim razumevanjem pripremljenosti nastavnika, koje prevazilazi tehničke veštine, uzimajući u obzir izazove i kompleksnost nastave u stvarnim obrazovnim kontekstima.

Zaključak

U radu se najviše oslanjamo na autora Darling-Hamond (Darling-Hammond, 2006), na autore Florian i Blek-Hokinsa (Florian & Black-Hawkins, 2011), na autora Korthagen-a (Korthagen, 2017) iz razloga što su oni dali pregled i ugao glednja na našu temu koji se nama najviše dopao. Metodičke kompetencije nastavnika su širok konstrukt, koji je moguće sagledati iz više perspektiva. Metodička kompetentnost nastavnika takođe je tesno povezana sa širim konceptom profesionalne kompetentnosti. Prema Darling-Hamond (Darling-Hammond, 2006) profesionalne kompetencije nastavnika obuhvataju znanje o predmetu, pedagoške veštine i metodičku kompetentnost, pri čemu je metodička komponenta ključna za uspešnu primenu sa-

vremenih metoda i tehnika nastave, kao što su projektna nastava, problemsko učenje i upotreba digitalnih alata u nastavi (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Putem ove metode, nastavnik podstiče kognitivni razvoj učenika i razvija njihove veštine kritičkog mišljenja, timskog rada i rešavanja problema. Teorijski okviri metodičke kompetentnosti – konstruktivistički, kompetencijski i reflektivni – pružaju temelje za razumevanje ove složene kategorije. Konstruktivistički okvir naglašava značaj aktivnog učenja, dok kompetencijski okvir ističe važnost razvoja znanja, veština i stavova kroz obrazovanje i profesionalno usavršavanje. Reflektivni okvir ukazuje na značaj kontinuirane refleksije nastavnika o sopstvenoj praksi, što doprinosi unapređenju kvaliteta nastave. Nastavnik onda može da iskoristi svoje transformativno razmišljanje da stvori prostor za transformativno delovanje. Nastavnici koji neguju transformativno mišljenje ne boje se izlaska izvan zone komfora – naprotiv, oni aktivno tragaju za načinima da prošire granice svoje pedagoške prakse. Otvoreno preuzimanje rizika kroz analizu i eksperimentisanje omogućava im da pristupe obrazovanju kao dinamičnom procesu u kojem neuspeh nije kraj puta, već prilika za dublje razumevanje i unapređenje nastavnih metoda. Ovaj način rada ne samo da umanjuje potrebu za izbegavanjem problema i izazova, već nastavnike osnažuje da ih posmatraju kao neizostavan deo svog profesionalnog razvoja. Kada prepoznaju da svaki ishod – bilo očekivan ili neočekivan – može doneti vredne uvide, nastavnici postaju fleksibilniji i spremniji na prilagođavanje. Takav stav razvija njihovu otpornost, kreativnost i sposobnost da donose promišljene odluke u složenim obrazovnim situacijama.

Literatura

- Azim, M. (2017). Being a teacher: Developing self-efficacy and teacher identity through self-reflective techniques in teacher education programs. *Journal of Education and Practice*, 8(34), 7–14. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/40390>
- Coleman, C. (2022). Ready or not? Problematising the concept of graduate teacher readiness in Aotearoa New Zealand. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 19(2), 119–136. <https://ojs.aut.ac.nz/teachers-work/article/view/345>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Education Review Office (2017). *Newly graduated teachers: Preparation and confidence to teach*.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hannaway, D. (2022). Transformed teachers transform education: Insights shared by early childhood lecturers. *Cogent Education*, 9, 1–11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2048960>
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Lehman, C. (2024). *Multicultural competence: A comprehensive review supporting perception focused training for preservice teachers teaching diverse students*. <https://doi.org/10.9734/bpi/rraass/v8/3852G>
- McLeod, N. (2019). The reflexive educator. In P. Giardiello & N. McLeod. *Empowering early childhood educators: International pedagogies as provocation* (pp. 36–62). Routledge.
- Nolan, A., & Guo, K. (2022). Transforming practice through a professional learning program: Barriers and Enablers. *Early Years*, 42(2), 232–246. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1964641>
- Pendrey, A. (2023). *Reflection and reflective spaces in the early years: A guide for students and practitioners*. Routledge.
- Rix, J., & Paige-Smith, A. (2012). Exploring barriers to reflection and learning: Developing a perspective lens. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 30–41. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01188.x>
- Šarić, M., & Šeth, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Critical Reflection in the Professional Development of Teachers*, 7(3), 67–85.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/0022027032000034482>
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practices Series* – 18. International Bureau of Education, UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-VERN.

TEACHER'S METHODOICAL COMPETENCE

Laura Kalmar

Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, University of Novi Sad

Abstract: In the contemporary educational system, teachers' methodological competence represents a key factor in improving the quality of teaching, achieving educational goals, and fostering the holistic development of students. The significance of methodological competence lies in its role in creating a stimulating and inclusive learning environment, as well as in its impact on students' educational outcomes. Beyond the selection and application of teaching methods, methodological competence contributes to the personalization of instruction, which is now considered a crucial component of educational practice. In this paper, the method of content analysis is used to define teachers' methodological competence. This competence is examined through both constructivist and reflective theoretical frameworks. The aim of the paper is to highlight the concept and importance of methodological competence of teachers in contemporary schooling in the Republic of Serbia. The research tasks include concretizing the concept of methodological competence; establishing a theoretical framework of methodological competence; and identifying the main characteristics of teachers' methodological competence. The contribution of this theoretical research lies in forming a new perspective on teachers' methodological competence. This is achieved by dividing methodological competence into four categories: (1) the ability to effectively plan instruction, (2) the application of teaching methods and strategies, (3) the ability to assess student achievement, and (4) reflective practice and professional development. An additional contribution of the paper is the emphasis on the significance and interrelation of methodological competence and reflective practice.

Keywords: teacher, competencies, teaching, professional development, reflection

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 skraćenice. Fusnote treba izbegavati. Skraćenice, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ ICT). Skraćenice 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 skraćenica „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; sadrži 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; sadrži 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/Retrived (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kategorija (tip) članka. U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarog 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 (српски језик)
Марија Стојковић (енглески језик)

Техничко уредништво

Дарко Јовановић (Дизајн корице)
Милан Д. Ранђеловић (Прелом)
Издавачки центар (Дигитализација)

Формат

17 x 24 cm

Тираж

10 примерака

Штампа
SCERO Print

Ниш 2025.

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