

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.2.2021>

ПЕРИОДИКА

Серија  
Годишњаци

Департман за педагогију  
Филозофског факултета у Нишу

*Годишњак за педагогију*

Др Јелена Петровић  
главни и одговорни уредник

Секретар редакције  
Данијела Милошевић

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

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. VI, број 2, 2021



Ниш 2021.

## РЕДАКЦИЈА:

### **Др Марјан Блажич**

Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани,  
Словенија

### **Др Милан Матијевић**

Учитељски факултет, Свеучилиште у Загребу,  
Хрватска

### **Др Данимир Мандић**

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

### **Др Оливера Кнежевић Флорић**

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,  
Србија

### **Др Марина Матејевић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Вера Стојановска**

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

### **Др Јелена Максимовић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

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

Факултет за социологију и психологију,  
Универзитет у Темишвару, Румунија

### **Др Зорица Станисављевић Петровић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Розалина Попова Коскарова**

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

### **Др Бисера Јевтић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

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

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

### **Др Снежана Маринковић**

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу, Србија

### **Др Данијела Василијевић**

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу, Србија

### **Др Марија Јовановић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Албена Чавдарова**

**(Albena Chavdarova)**

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

### **Др Саша Дубљанин**

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,  
Србија

### **Др Јелена Петровић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Милан Станчић**

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,  
Србија

### **Др Анета Баракоска**

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

### **Др Жана Бојовић**

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,  
Србија

### **Др Драгана Станојевић**

Педагошки факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Марија Марковић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

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

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

### **Др Јелена Јевгењевна Рибњикова**

Државни институт културе Кемеровски, Руска  
Федерација

### **Др Анита Рончевић**

Педагошки факултет, Универзитет у Риједи,  
Хрватска

### **Др Младен Вилотијевић**

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,  
Србија

### **Др Раденко Круљ**

Филозофски факултет, Универзитет у Приштини –  
Косовској Митровици, Србија

### **Др Драгана Јовановић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

## САДРЖАЈ

<i>Марина Матејевић, Марија Ђорђевић</i> СТУДИЈСКИ ПРОГРАМИ ОСНОВНИХ АКАДЕМСКИХ СТУДИЈА ПЕДАГОГИЈЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ ОД 2000. ДО 2021. ГОДИНЕ .....	7
<i>Марија Марковић</i> ИНТЕРЕСОВАЊА СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ ЗА ПИСАЊЕ МАСТЕР РАДОВА ИЗ ОБЛАСТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА .....	23
<i>Живорад Миленовић, Марија Миленовић, Јелена Седларевић</i> КОМУНИКОЛОГИЈА КАО НАСТАВНА ДИСЦИПЛИНА У СТУДИЈСКОМ ПРОГРАМУ ЗА РАЗРЕДНУ НАСТАВУ – ПОТРЕБА И ЗНАЧАЈ .....	39
<i>Милица Тошић Радев, Ана Пешикан</i> ЦРТЕ ЛИЧНОСТИ И АФЕКТИВНА УЛОГА ОМИЉЕНИХ И НЕОМИЉЕНИХ НАСТАВНИКА .....	53
<i>Zoran Dimić</i> PESTALOZZI AND FICHTE – THE POWER OF EDUCATION .....	71
<i>Јелена Евтимов, Јелена Петровић</i> КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП УЧЕЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА .....	83



UDK 378.6:1(497.11Niš)] : 37.016“2000/2021“

Originalni naučni rad

Primljeno: 07.07.2021.

Odobreno za štampu: 24.10.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2021.1>

## СТУДИЈСКИ ПРОГРАМИ ОСНОВНИХ АКАДЕМСКИХ СТУДИЈА ПЕДАГОГИЈЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ ОД 2000. ДО 2021. ГОДИНЕ<sup>12</sup>

Марина Матејевић<sup>3</sup>, Марија Ђорђевић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

**Апстракт:** У раду је анализирано шест студијских програма Департмана за педагогију од његовог оснивања до ове, 2021. године. Коришћена је техника анализе садржаја доступних програмских докумената. Основне јединице анализе биле су: студијски програм (у оквиру њега: предмети, изборност, акредитација, ЕСПБ, стручна пракса), сврха, циљ и исходи програма. Резултати анализе показују недвосмислен напредак у развоју програма од оснивања Департмана до данас. У сваком новом програму додавали су се нови предмети у складу са потребама и развојем система васпитања и друштвене заједнице, што је било условљено и присуством адекватнијих потенцијала на Департману за педагогију. У програмима је све више изборних модула и предмета, а стручна пракса је заступљена на све адекватнији начин. Континуиране допуне циљева и исхода, и креирање нових предмета, резултат су сталног критичког преиспитивања актуелног програма, многобројних анализа и израз тежњи да се достигне највиши ниво квалитета студијског програма и компетенција дипломираних студената педагогије. Наравно, увек ће постојати простор у коме се сваки студијски програм може даље унапређивати и мењати у складу са динамичним друштвом у коме живимо.

**Кључне речи:** Департман за педагогију, ОАС, педагогија, студијски програм

### Увод

Департман за педагогију основан је 27.12.1999. године као Студијска група за педагогију, одлуком Управног одбора Филозофског факултета Уни-

<sup>1</sup> Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта: „Развој и перспективе Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу“, бр. 100/1-10-5-01, финансираног од стране Филозофског факултета Универзитета у Нишу.

<sup>2</sup> Ово истраживање подржало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-9/2021-14/200165).

<sup>3</sup> [marina.matejevic@filfak.ni.ac.rs](mailto:marina.matejevic@filfak.ni.ac.rs)

верзитета у Нишу. Влада Републике Србије дала је своју сагласност за њено оснивање 16.03.2000. године. Наставно-научно веће Филозофског факултета у Нишу усвојило је први наставни план студија педагогије. 19. јуна 2000. године, први студенти уписани су у школској 2000/2001. години. Од оснивања Департамента за педагогију па до 2021. године усвојено је шест студијских програма. Као што смо већ поменули, први 2000. године, затим следећи, 2004. године, потом, 2006. године, а затим 2008. године први акредитовани програм у оквиру Болоњске реформе високог образовања, следећи студијски програм је акредитован 2014. године, и ове 2021. године успешно је акредитован најновији студијски програм на Департману за педагогију.

### **Студијски програми основних академских студија: 2000–2021.**

У првом студијском програму на Студијској групи за педагогију из 2000. године, били су присутни двосеместрални предмети, и чак један четворосеместрални предмет, Општа педагогија. Изборни предмети су били предвиђени само на трећој и четвртој години студија, и такође су били двосеместрални. Стручна пракса се реализовала на трећој и четвртој години, две недеље у предшколској установи и две недеље у школи. У студијском програму је било укупно 24 предмета, заједно са изборним подручјем, од чега су обавезни предмети били: Увод у педагогију, Општа педагогија, Историја педагогије, Андрагогија, Предшколска педагогија, Методологија педагошких истраживања, Статистика у педагогији, Дидактика, Савремени педагошки правци и системи, Школска педагогија, Методика наставе српског језика, Методика наставе математике, Методика наставе природе и друштва, Општа психологија са психологијом личности, Увод у филозофију, Логика са општом методологијом, Социологија, Развојна психологија, Етика, Социологија васпитања и образовања, Педагошка психологија, и страни језик. Разлог за присуство великог броја психолошких, социолошких и филозофских дисциплина лежи вероватно у томе да је у овом периоду било недовољно наставника и сарадника на Департману за педагогију и подршка са других департамана била је драгоцену за почетак рада Департамана за педагогију. Оно што је у овом програму занимљиво је такође то да су предмети са других студијских програма били у категорији обавезних предмета, док су у категорији изборних предмета биле педагошке и методичке дисциплине, у оквиру изборног предмета 1: Породична педагогија, Педагогија слободног времена и Домска педагогија, а у оквиру изборног предмета 2: Методика рада школског педагога, Методика уметничког образовања, или Методика физичког васпитања, Методе рада са даровитом децом, Методе рада са децом ометеном у развоју, Методе образовања за масовно комуницирање, Методе образовања за развој и толеранцију. Веома је необично да методике наставе буду у категорији обавезних предмета, а да методика рада школског педагога буде у категорији изборног предмета. Ово се вероватно може тумачити остатком тенденције да



се педагози припремају за професоре педагогије у учитељским школама, а потом у педагошким академијама, али с обзиром да је још 1990. године образовање учитеља подигнуто на факултетски ниво, заиста зачуђује ова инертност и оријентисаност студијског програма ка неким прошлим временима. Такође је занимљива и чињеница да је Породична педагогија у категорији изборних предмета, иако је социјализам као друштвено уређење укинут још 1990. године, тенденција маргинализације породичног васпитања, која је била део социјалистичког васпитања, и даље била присутна у овом студијском програму педагогије. Због свих ових слабости и недостатака сачињен је нови студијски програм, који је усвојен 2004. године.

Студијски програм основних студија из 2004. године, се према својој структури разликује од претходног, у односу на број изборних блокова, односно предмета који почињу од прве године, као и према другачијој заступљености педагошких дисциплина. Уместо искључиво двосеместралних предмета, заступљени су једносеместрални предмети у оквиру изборних предмета, такође је и Општа педагогија као четворосеместрални предмет, подељена на два двосеместрална предмета, на Општу педагогију и Теорију васпитања. Тенденција увођења изборних предмета је у овом наставном плану била изражена и у односу на концепт изборних модула, којих је било укупно шест, а студенти су били у обавези да бирају на четвртој години два модула. У наставном плану су били заступљени следећи модули: Модул 1. Предшколска педагогија, са предметима: Методика рада предшколског педагога, Системи и програми предшколског васпитања, Развој говора и стваралаштва предшколске деце; Модул 2. Школска педагогија, са предметима: Методика рада школског педагога, Методика разредне наставе, и Грађанско васпитање; Модул 3. Образовање одраслих, са предметима: Андрагошка дидактика, Компаративна андрагогија, Андрагогија рада; Модул 4. Ваншколска педагогија, са предметима: Методика рада у установама социјалне заштите, Саветодавни рад, и Васпитна функција медија; Модул 5. Теоријско методолошки приступи и оријентације у педагогији, са предметима: Истраживачке оријентације (парадигме) и приступи у педагогији, Савремене концепције васпитања, Примењена истраживања у области васпитања и образовања, и Модул 6. Образовна политика, са предметима: Економика образовања, Управљање у образовању, Администрација у образовању. У оквиру обавезних предмета заступљене су следеће дисциплине: Увод у педагогију, Историја педагогије, Општа педагогија, Методологија педагогије, Теорија васпитања, Статистика, Дидактика, Предшколска педагогија, Школска педагогија, Породична педагогија, Андрагогија, Мултимедијални системи у образовању, Општа психологија са психологијом личности, Развојна психологија, Увод у социологију, Социологија васпитања и образовања, Педагошка психологија, и Страни језик. У првој години су у оквиру изборног предмета 1 и 2 понуђени следећи предмети: Увод у филозофију, Етика, Логика, и Теорија сазнања; на другој години у оквиру изборног предмета 3 и 4 понуђени су следећи предмети: Ментална хигијена, Психопатологија деце и омладине, Комуникација у васпитању, и Аксиологија; на трећој години у оквиру изборних предмета 5 и

6 понуђени су следећи предмети: Примена теорије учења на област наставе и васпитања, Теорија курикулума, Евалуација, и Социјална психологија.

Може се констатовати да су промене у овом студијском програму биле у складу са тенденцијама у савременом образовању и целовитијем сагледавању улоге педагога у различитим образовним институцијама, као и у установама социјалне заштите. Значајан недостатак овог наставног плана јесте свакако недовољно праксе која је била заступљена само у седмом семестру, што заиста не омогућава адекватну практичну оспособљеност будућих педагога. Такође треба констатовати да су велике могућности избора у оквиру модула биле у суштини веома скромне, јер није постојала адекватна кадровска подршка на Департману за реализацију свих модула, већ само предшколског и школског, али је свакако значајна визија коју су наставници и сарадници на Департману имали у сагледавању улоге педагога у различитим сегментима васпитно-образоване делатности.

Нови студијски програм усвојен је већ 2006. године, тенденција је била да се полако започне припрема за прихватање Болоњског процеса, јер су у овом наставном плану присутни, ЕСПБ бодови, односно кредити, који је требало да укажу на оптерећење студената при реализовању наставних садржаја. Прихваћен је критеријум да оптерећење студената треба да буде 30 ЕСПБ по семестру, односно 60 ЕСПБ у школској години, при чему, по завршетку студија, студент стиче 240 ЕСПБ. Сви наставни предмети у категорији и обавезних и изборних предмета су једносеместрални и сваки предмет носи 5 ЕСПБ. У категорији обавезних предмета налазе се следећи предмети: Увод у педагогију, Историја педагогије I, Општа психологија, Теорије когнитивног развоја, Увод у социологију, Основи педагогије, Историја педагогије II, Психологија личности, Социоафективни развој детета, Страни језик, Општа педагогија, Методологија педагогије, Теорије интелектуалног васпитања, Социологија васпитања и образовања, Педагошка психологија, Мултимедијални системи у образовању, Истраживања у педагогији, Теорије моралног васпитања, образовање и социјална селекција, Педагошка статистика, Дидактика I, Предшколска педагогија, Школска педагогија, Андрагогија, Детињство, култура и васпитање, Дидактика II, Програми предшколског васпитања, Систем васпитања и образовања, Социологија наставника, Породична педагогија, Савремени педагошки правци, Образовна технологија, Методика рада школског педагога, Породица и васпитно-образовне установе, Методика рада педагога у предшколским установама, Педагошка комуникација, Методика васпитно-образовног рада, Педагошка превенција поремећаја у понашању. Изборни предмети су присутни у сваком семестру, значи осам изборних позиција у оквиру којих се нуде по два предмета: Увод у филозофију, Теорија сазнања, Логика, Етика, Ментална хигијена, Педагошка информатика, Увод у академско писање, Психопатологија деце и омладине, Рад са децом са посебним потребама, Теорија курикулума, Филозофија васпитања, образовање за треће доба, Основи социјалне педагогије, Андрагошка дидактика, Социјална психологија и Мултимедијална дидактика. Изборни предмети су из различитих области, филозофије, психологије,

социологије и педагогије, што омогућава студентима да захваљујући изборним предметима профилишу своје студије. Такође треба поменути да је стручна пракса присутна само у четвртој години студија, обавља се из следећих предмета: Предшколска педагогија 15 часова, Методика рада школског педагога 30 часова, Породична педагогија 15 часова, што указује на неадекватно присуство стручне праксе у овом наставном плану. Ипак треба констатовати да постоји отвореност ка иновацијама и жеља да се ухвати корак са Болоњском реформом високог образовања, али због недостатка довољног броја наставника и сарадника на Департману изборне позиције нису постављене са могућностима избора у оквиру већег броја предмета, што би створило адекватније могућности избора и профилисања студија. Понуђени предмети у изборним позицијама указују такође и на оријентацију Департмана да у наставном плану буду садржаји који су у складу са потребама образовног система, Педагошка информатика, која иде у сусрет дигиталним компетенцијама наставника, што је императив савременог образовања. Такође треба поменути и процес инклузије, који је у овом периоду такође био веома актуелан, а изборни предмет Рад за децом са посебним потребама, такође указује на тенденцију наставника на Департману да ослушкују потребе савремене школе и да на адекватан начин уводе савремене и значајне садржаје, како би на што адекватнији начин подстакли професионални развој будућих педагога.

Законом о високом образовању из 2005. године (Службени гласник РС, 2005. бр. 76.) предвиђена је акредитација студијских програма, тако да је нови студијски програм акредитован 2008. године и то је био први студијски програм који је акредитован према стандардима који су били дефинисани у оквиру Болоњске реформе високог образовања. С обзиром да је на Департману била присутна тенденција приликом усвајања претходног наставног плана, да се испоштују неки од стандарда Болоњског процеса, у овом наставном плану није било превише новина. Разлика је била присутна у оквиру ЕСПБ бодова, сви предмети нису више имали 5 ЕСПБ као у претходном плану, стога ћемо поред обавезних и изборних предмета навести и број ЕСПБ бодова. У оквиру обавезних предмета присутни су следећи предмети: Увод у педагогију, 5 ЕСПБ, Историја педагогије I, 5 ЕСПБ, Општа психологија, 5 ЕСПБ, Теорије когнитивног развоја, 4 ЕСПБ, Основи социологије, 5 ЕСПБ, Основи педагогије, 5 ЕСПБ, Историја педагогије II, 5 ЕСПБ, Психологија личности, 5 ЕСПБ, Теорије емоционалног развоја, 4 ЕСПБ, Општа педагогија, 5 ЕСПБ, Методологија педагогије, 5 ЕСПБ, Теорије интелектуалног васпитања, 5 ЕСПБ, Социологија васпитања и образовања, 5 ЕСПБ, Педагошка психологија, 5 ЕСПБ, Мултимедијални системи у образовању, 6 ЕСПБ, Истраживања у педагогији, 6 ЕСПБ, Теорије моралног васпитања, 5 ЕСПБ, образовање и социјална селекција, 5 ЕСПБ, Педагошка статистика, 4 ЕСПБ, Дидактика I, 7 ЕСПБ, Предшколска педагогија, 6 ЕСПБ, Школска педагогија, 6 ЕСПБ, Андрагогија, 7 ЕСПБ, Детињство, култура и васпитање, 5 ЕСПБ, Дидактика II, 7 ЕСПБ, Програми предшколског васпитања, 5 ЕСПБ, Школски систем, 6 ЕСПБ, Социологија наставника, 5 ЕСПБ, Породична педагогија, 7 ЕСПБ, Савремени педагошки правци, 5 ЕСПБ,

Образовна технологија, 6 ЕСПБ, Методика рада школског педагога, 7 ЕСПБ, Педагогија родитељства, 6 ЕСПБ, Методика рада педагога у предшколским установама, 7 ЕСПБ. У изборном подручју су и у овом наставном плану присутна по два предмета у сваком семестру, с тим што су у првом семестру присутне две изборне позиције: Страни језик, 6 ЕСПБ, и изборна позиција II Увод у филозофију 5 ЕСПБ и Увод у професију 5 ЕСПБ, а у другом семестру само Страни језик 6 ЕСПБ. На осталим годинама понуђени су следећи предмети: Етика и информатика, по 5 ЕСПБ, Ментална хигијена и Компјутерски програми за обраду података по 5 ЕСПБ, Развој говора и стваралаштва предшколске деце и Теорија курикулума по 5 ЕСПБ, Социјална педагогија, и Рад са децом са посебном друштвеном подршком, по 5 ЕСПБ, Педагошка превенција поремећаја у понашању и Настава грађанског васпитања по 5 ЕСПБ, Социологија омладине и Образовање за треће доба по 6 ЕСПБ. Стручна пракса обавља се на четвртој години из следећих предмета: Методика рада школског педагога 30 часова, Педагогија родитељства 15 часова, и Методика рада у предшколским установама 30 часова, и реализује се у предшколским установама, основним и средњим школама и установама социјалне заштите. Може се констатовати да је у овом наставном плану повећан број часова за стручну праксу, у односу на претходни наставни план, али се такође може констатовати и неадекватна заступљеност стручне праксе, само на четвртој години студија.

Сврха студијског програма, дефинисана стандардом, била је да образује студенте за радно место сарадника у предшколским установама, основним и средњим школама, установама социјалне и здравствене заштите, установама у области културе и другим службама јавног сектора и невладиним организацијама. Студенти који су завршили основне академске студије педагогије требало би да буду оспособљени за истраживање проблема образовања и васпитања на свим нивоима и узрастима, свестрано анализирање и процењивање ефеката примењиваних поступака, облика и метода, за сагледавање њихових позитивних страна и недостатака, као и за учествовање у планирању и анализи развоја образовања и његовој подршци. Циљ основних студија педагогије био је пружање репрезентативних увида у актуална кретања у савременој теорији и пракси свих дисциплина релевантних за разумевање проблематике којом се баве педагози, како би студенти педагогије били оспособљени за: овладавање појмовима и основним чињеницама, принципима и законитостима у васпитно-образовном раду; свестрано анализирање и процењивање ефеката примењиваних поступака, облика и метода, уведених иновација, за сагледавање њихових позитивних страна и недостатака; успешан самосталан практичан рад у свим врстама образовних установа у својству школског/предшколског педагога; самостално и компетентно истраживање проблема образовања и васпитања на свим нивоима и узрастима; учествовање у планирању и анализи развоја образовања и његовој подршци. Савладавањем студијског програма студент би стекао следеће опште и предметно-специфичне компетенције: сагледавање теоријских и практичних импликација различитих система и школа у педагошком раду у различитим васпитно-образовним институцијама; разу-

мевање принципа и законитости васпитно-образовног процеса; учествовање у тимском раду и другим кооперативним облицима рада; критичко промишљање релевантних проблема у васпитању и образовању; развијање квалитетне интеракције између учесника васпитно-образовног процеса; прецизно конципирање налаза својих и других истраживања и компетентно презентовање; укључивање у процес континуираног образовања; показивање сензибилности за етичке проблеме; учествовање у стручним дискусијама које се тичу унапређивања струке; креативно и стваралачко трагање за решењима у васпитној стварности. Када је реч о исходима учења, по завршетку основних студија очекивало се да студент буде у стању да: разуме сложеност образовне установе као дела система васпитања, да разуме врсте улога, сложеност и међузависност социјалних интеракција у њој; уме да даје квалификоване предлоге за побољшање рада наставника и других актера у школи/предшколској установи, на начин који је прихватљив за њих; уме да идентификује проблеме чије решавање превазилази његове професионалне компетенције и да буде у стању да упуту на одговарајуће институције или професионалце; уме компетентно да прати, евалуира и унапређује сопствени рад и ради на сопственом професионалном усавршавању узимајући у обзир најновија научна и стручна достигнућа.

Следећи студијски програм акредитован је 2014. године, према овом наставном плану се образују педагози данас, с тим што ће следећа генерација педагога, у школској 2021/22. години бити уписана по новом наставном плану. И овде бисмо могли да констатујемо да разлике нису велике у односу на претходни наставни план. У оквиру обавезних предмета присутни су следећи предмети: Увод у педагогију, 6 ЕСПБ, Историја педагогије I, 5 ЕСПБ, Општа психологија, 5 ЕСПБ, Теорије когнитивног развоја, 5 ЕСПБ, Основи социологије, 5 ЕСПБ, Основи педагогије, 6 ЕСПБ, Историја педагогије II, 5 ЕСПБ, Психологија личности, 5 ЕСПБ, Теорије емоционалног развоја, 5 ЕСПБ, Општа педагогија, 6 ЕСПБ, Методологија педагогије, 5 ЕСПБ, Теорије интелектуалног васпитања, 5 ЕСПБ, Социологија васпитања и образовања, 5 ЕСПБ, Педагошка психологија, 5 ЕСПБ, Мултимедијални системи у образовању, 5 ЕСПБ, Српски језик, 4 ЕСПБ, Истраживања у педагогији, 5 ЕСПБ, Теорије моралног васпитања, 5 ЕСПБ, образовање и социјална селекција, 5 ЕСПБ, Статистика у педагошким истраживањима, 5 ЕСПБ, Дидактика I, 6 ЕСПБ, Предшколска педагогија, 5 ЕСПБ, Школска педагогија, 5 ЕСПБ, Андрагогија, 5 ЕСПБ, Детињство, култура и васпитање, 5 ЕСПБ, Дидактика II, 6 ЕСПБ, Програми предшколског васпитања, 5 ЕСПБ, Школски систем, 5 ЕСПБ, Социологија наставника, 5 ЕСПБ, Породична педагогија, 6 ЕСПБ, Савремени педагошки правци, 5 ЕСПБ, Образовна технологија, 5 ЕСПБ, Методика рада школског педагога, 5 ЕСПБ, Педагогија родитељства, 5 ЕСПБ, Методика рада педагога у предшколским установама, 5 ЕСПБ. У изборном подручју су и у овом наставном плану присутна по два изборна предмета у сваком семестру, с тим што су у првом семестру присутне две изборне позиције: Страни језик, 4 ЕСПБ, и изборна позиција II – Филозофија васпитања и образовања 5 ЕСПБ и Увод у професију педагога 5 ЕСПБ, а у другом семестру само Страни језик 4 ЕСПБ. На осталим годинама

понуђени су следећи предмети: Етика и информатика, по 4 ЕСПБ, Заштита менталног здравља и Педагошко академско писање по 5 ЕСПБ, Развој говора и стваралаштва предшколске деце и Докимологија по 5 ЕСПБ, Основи социјалне педагогије, и Рад са децом са потребом за посебном друштвеном подршком, по 5 ЕСПБ, Социологија наставника и Методика наставе грађанског васпитања по 5 ЕСПБ. У четвртој години су такође у VIII семестру присутне две изборне позиције: Социологија омладине и Интеркултурално васпитање по 4 ЕСПБ, и Образовање за треће доба и Педагошка превенција поремећаја у понашању по 4 ЕСПБ. Када је реч о стручној пракси, онда свакако треба констатовати да је присутна стручна пракса 1 на трећој години, из области школске, предшколске и породичне педагогије са по 20 часова и дидактике са 15 часова, укупно 75 часова, и реализује се у предшколским установама, основним и средњим школама и установама социјалне заштите. На четвртој години присутна је стручна пракса 2 из Методике рада школског педагога, и Методике рада предшколског педагога са по 20 часова, и реализује се у предшколским установама, основним и средњим школама. Овај наставни план је веома сличан претходном, што се тиче обавезних и изборних предмета, највећа разлика у односу на претходни је повећан број часова стручне праксе у трећој и четвртој години, што је и те како значајно за професионалне компетенције студената педагогије.

Сврха студијског програма акредитованог 2014. је у стандардима експлицитније дефинисана, па се, поред образовања за радно место сарадника у разним установама, истиче и да ОАС педагогије пружају могућност стицања и ојачавања друштвено оправданих и професионално корисних компетенција за: свестрано анализирање и процењивање ефеката примењиваних поступака, облика и метода; сагледавање њихових позитивних страна и недостатака; партиципирање у планирању и анализи развоја образовања и његовој подршци; практичан рад и стваралаштво у свом домену; теоријско и практично истраживање проблема образовања и васпитања на свим нивоима и узрастима. Сврха студија је усмерена и на развој способности проналажења решења, социјалних и комуникативних компетенција, организационих вештина, способности евалуације, способности деловања у заједници, вештина личног професионалног развоја и унапређивања професије, као и способности које произилазе из професионалне праксе (методичке компетенције, познавање етичких и моралних норми професије, саморазумевање, интеркултуралност и мултикултуралност). Циљ студија је остао исти, мада је богатије конципиран. Осим неких основних очекиваних исхода, списку је додат и део везан за практичан и истраживачки рад: да осмисли, испланира, процени, измери параметре неопходне за реализацију самосталног практичног рада у свим врстама образовних установа (предшколске установе, основне и средње школе, специјалне школе, установе за образовање одраслих, посебно профилисане образовне институције) у својству школског/предшколског педагога, односно да креативно и стваралачки трага за решењима у васпитној стварности; прецизно конципира, анализира и упоређује налазе својих и других истраживања, компетентно их демонстрира и активно примењује у свом раду. Исходи студијског програма проширени су у

стандарду и подељени посебно на опште, посебно на предметно-специфичне. Савладавањем студијског програма студент стиче следеће опште способности: поред поменутих (у претходној акредитацији) способности познавања и разумевања принципа и законитости васпитно-образовног процеса; учествовања у тимском раду и другим кооперативним облицима рада; критичког промишљања релевантних проблема у васпитању и образовању; подстицања, развијања и унапређивања квалитетне интеракције између учесника васпитно-образовног процеса; учествовања у стручним дискусијама које се тичу унапређивања струке; прецизно конципирање налаза својих и других истраживања и компетентног презентовања утврђених резултата; овде се додају и способности: разумевања, анализирања, примене и евалуације најзначајнијих педагошких знања и идеја; показивања сензибилности за етичке и интеркултуралне проблеме; активног и одговорног односа према сопственом професионалном развоју у смислу укључивања у процес континуираног образовања и самообразовања. Савладавањем студијског програма студент стиче следеће предметно-специфичне способности: темељног познавања и разумевања основних поставки педагошких дисциплина; разумевања сложености образовне установе као дела система васпитања, врста улога, комплексност и међузависност социјалних интеракција у њој; креирања квалификованих предлога за побољшање рада наставника и других актера васпитно-образовних процеса; идентификовања проблема чије решавање превазилази његове професионалне компетенције и упућивање на одговарајуће институције или професионалце; праћења, евалуације и унапређивања сопственог рада и професионално усавршавање у складу са најновијим научним и стручним достигнућима; примене стечених знања у непосредној васпитно-образовној пракси и решавања конкретних проблема употребом релевантних педагошко-дидактичко-методичких поступака; креативног и стваралачког трагања за иновацијама и њихова непосредна примена у педагошкој стварности употребом савремених информационих технологија; интердисциплинарног приступања проблемима васпитања и образовања.

Најновији студијски програм, успешно је акредитован ове, 2021. године, и школске 2021/2022. године биће уписана прва генерација која ће студирати по овом програму. У најновијем наставном плану присутни су нови предмети, што указује на присуство адекватнијих потенцијала за развој Департамента и студијског програма. У оквиру обавезних предмета присутни су следећи предмети: Увод у педагогију, 6 ЕСПБ, Историја педагогије I, 5 ЕСПБ, Општа психологија, 5 ЕСПБ, Основи социологије, 5 ЕСПБ, Основи педагогије, 6 ЕСПБ, Историја педагогије II, 5 ЕСПБ, Развојна психологија детињства, 5 ЕСПБ, Педагошка информатика, 5 ЕСПБ, Социологија васпитања и образовања, 5 ЕСПБ, Општа педагогија, 6 ЕСПБ, Методологија педагогије, 5 ЕСПБ, Теорије интелектуалног васпитања, 5 ЕСПБ, Емоционално васпитање, 4 ЕСПБ, Педагошка психологија, 5 ЕСПБ, Детињство, култура и васпитање, 5 ЕСПБ, Истраживања у педагогији, 5 ЕСПБ, Теорије моралног васпитања, 5 ЕСПБ, Статистика у педагошким истраживањима, 4 ЕСПБ, Дидактика I, 6 ЕСПБ, Предшколска педагогија, 5 ЕСПБ, Школска педагогија I, 5 ЕСПБ, Мултимедијални системи у

образовању, 5 ЕСПБ, Педеутологија, 4 ЕСПБ, Дидактика II, 6 ЕСПБ, Програми предшколског васпитања, 5 ЕСПБ, Школска педагогија II, 5 ЕСПБ, Породична педагогија, 6 ЕСПБ, Савремени педагошки правци, 5 ЕСПБ, Методика васпитно-образовног рада, 6 ЕСПБ, Методика рада школског педагога, 6 ЕСПБ, Педагогија родитељства, 5 ЕСПБ, Методика рада педагога у предшколским установама, 6 ЕСПБ, Андрагогија 6 ЕСПБ, Образовна технологија, 5 ЕСПБ, Школски систем. 5 ЕСПБ.

У изборном подручју су и у овом наставном плану присутни изборни блокови, укупно 11 изборних блокова. Изборни блок 1 (4 ЕСПБ): Енглески језик, Француски језик и Немачки језик, и Изборни блок 2 (5 ЕСПБ): Увод у професију педагога, и Филозофија васпитања и образовања; затим по један изборни блок: Изборни блок 3 (4 ЕСПБ): Енглески језик, Француски језик и Немачки језик; Изборни блок 4 (5 ЕСПБ): Национална историја педагогије, Етика у образовању, Српски језик и функционална писменост, Медијска писменост у дигиталном добу; Изборни блок 5 (4 ЕСПБ): Енглески језик, Француски језик и Немачки језик; Изборни блок 6 (5 ЕСПБ): Педагошко академско писање, образовање и социјална селекција, Заштита менталног здравља, Социологија омладине; Изборни блок 7 (4 ЕСПБ): Енглески језик, Француски језик и Немачки језик; Изборни блок 8 (5 ЕСПБ): Дечја игра и стваралаштво, Докимологија, Основи социјалне педагогије, Социологија наставника; Изборни блок 9 (6 ЕСПБ): Високошколска педагогија, Педагошка превенција поремећаја у понашању, Интеркултурално васпитање, Педагошко академско писање; Изборни блок 10 (5 ЕСПБ): Инклузивно образовање, Школски менаџмент, образовање за треће доба, Одрастање у дигиталном окружењу; Изборни блок 11 (5 ЕСПБ): Интерактивне методе, Андрагошка дидактика, Алтернативне школе, Настава грађанског васпитања. У најновијем наставном плану обогаћени су садржаји изборног подручја знатно већим бројем изборних предмета, што заиста представља адекватну могућност за профилисање студија према афинитетима студената. У структури студијског програма заступљено је око 15% академско-општеобразовних, око 20% теоријско-методолошких, око 35% научно-стручних и око 30% стручно-апликативних предмета у односу на укупан број кредита свих понуђених наставних предмета. Када је реч о стручној пракси, такође се може рећи да је она заступљена на адекватнији начин, присутна је још од друге године студија, што до сада није било присутно ни у једном од претходних наставних планова.

Сврха најновијег програма ОАС педагогије је образовање и оспособљавање студената за успешно обављање позива стручног сарадника – педагога у: предшколским установама, основним и средњим школама, установама социјалне и здравствене заштите, установама у области културе и другим службама јавног сектора, невладиним организацијама и секторима за људске ресурсе, као и другим институционалним и ванинституционалним делатностима васпитања и образовања. Основне академске студије педагогије усмерене су на стицање и јачање друштвено оправданих, корисних и професионално значајних компетенција за: теоријско и практично идентификовање, проучавање



и истраживање васпитно-образовних проблема; активно учешће у планирању, реализацији и анализи васпитно-образовног рада; реално сагледавање и активан однос према ресурсима и потенцијалима педагошке теорије и праксе (поступака, облика и метода рада); практичан рад и стваралаштво у домену педагошке професије; унапређивање, иновирање и усавршавање педагошког рада у савременом друштву; континуирано учење и професионално усавршавање. Сврха студијског програма усмерена је и на развој комуникационих и социјалних компетенција, организационих вештина, способности конструктивног приступа педагошкој теорији и пракси као и способностима које су услов за успешно обављање непосредне практичне делатности: познавање етичких и моралних норми професије, интеркултуралност и мултикултуралност, компетенције саветодавног рада, дидактичке и методичке компетенције, лидерске компетенције, и слично. Циљ програма је у новој акредитацији доста разрађен, те општи циљ јесте постизање кључних компетенција и академских вештина неопходних за успешно обављање професије педагога: овладавања релевантним теоријским концептима, принципима и законитостима; планирања, реализовања и унапређивања васпитно-образовног процеса; самосталног практичног рада у свим врстама образовних установа и установама социјалне заштите у својству стручног сарадника; као и самосталног и стваралачког истраживања васпитно-образовних проблема. Из општег циља студијског програма произилази низ посебних циљева: овладавање релевантним теоријским концептима, принципима и законитостима васпитно-образовног процеса; упознавање актуелних трендова, алата и метода педагошког рада; разумевање, критичко промишљање и примена релевантних педагошких знања; развијање креативних способности и специфичних практичних вештина потребних за успешно обављање професије; схватање комплексности функционисања образовних установа као дела система васпитања и међузависности социјалних интеракција у њему; оспособљавање за планирање образовног рада заснованог на индивидуалним и групним одликама васпитаника, специфичностима васпитно-образовног контекста, шире друштвене средине и општим циљевима савременог васпитања и образовања; разумевање улоге педагога у васпитно-образовном процесу и развијање спремности за стицање компетенција неопходних за њихово успешно остваривање; оспособљавање за идентификацију, разумевање и решавање изазова и тешкоћа у васпитно-образовном раду, односно осмишљавање, планирање и реализација самосталног практичног рада у свим врстама образовних установа (предшколске установе, основне и средње школе, установе социјалне заштите, установе за образовање одраслих, посебно профилисане образовне институције, и др.); оспособљавање за истраживање и евалуацију васпитно-образовних активности и постигнућа; развијање истраживачког и стваралачког односа према васпитној делатности и сопственом раду; схватање проблема непосредне практичне делатности, њихово критичко промишљање и проналажење креативних начина за њихово решавање; развијање професионалног идентитета и оспособљавање за професионално усавршавање, иновирање и унапређивање рада; овладавање савременом технологијом као видом

подршке васпитно-образовног процеса; оспособљавање за конструктивну комуникацију, сараднички рад и подршку свим актерима образовно-васпитног процеса; прецизно конципирање, анализирање и поређење истраживачких налаза, компетентно презентовање и активна примена у раду. Исходи учења се ослањају на дескрипторе квалификација за овај ниво образовања у научној области педагошких и андрагошких наука, као и на одговарајућем европском нивоу квалификација. Савладавањем студијског програма студент стиче опште и предметно-специфичне компетенције квалитетног обављања педагошке делатности које су усаглашене са одговарајућим нивоима Националног оквира квалификација у Републици Србији. У оквиру општих компетенција очекује се да ће студенти бити оспособљени да: примењују систематизована академска знања из педагошке теорије и праксе; критички и самокритички просуђују и вреднују појаве и процесе васпитања и образовања; анализирају, евалуирају и усавршавају професионалну делатност користећи савремена научна знања, примере добре праксе и резултате вредновања и самовредновања; развијају комуникационе компетенције и сарадничке односе са ужим и ширим васпитно-образовним и социјалним контекстом; учествују у тимском раду и другим кооперативним облицима рада, подстичу и развијају квалитетне интеракције међу учесницима васпитно-образовног процеса; испољавају сензибилност за етичке, мултиетичке и интеркултуралне проблеме; овладају методама, техникама и процесима истраживачког рада, прецизно конципирају налазе својих и других истраживања и систематски презентују утврђене резултате; усаглашавају васпитно-образовни рад са актуелним иновацијама у педагошкој делатности; изграђују професионалну етичност педагошког позива. Предметно-специфичне компетенције омогућавају студентима да: тумаче васпитање и образовање са аспекта савремених концепција образовања и критички сагледавају њихово значење у пракси; прате и примењују савремена научна сазнања и новине из области педагогије; демонстрирају иновативност, научни и професионални интегритет и посвећеност развијању нових идеја и унапређивању васпитно-образовног рада; поседују дидактичко-методичка знања и компетенције неопходне за успешно обављање позива стручног сарадника – педагога; користе разноврсне методе, технике, облике рада и доступна наставна средства у циљу обезбеђивања квалитета рада; планирају и реализују васпитно-образовни рад користећи разноврсне методичке поступке усклађене са циљевима, исходима и стандардима постигнућа, специфичностима васпитно-образовног контекста, узрасним и индивидуалним капацитетима и потребама васпитаника; примењују информационо-комуникационе технологије за унапређивање васпитања, образовања, наставе и учења; дијагностификују, истражују и решавају конкретне проблеме у васпитно-образовној пракси употребом научних метода и поступака; развијају и примењују напредне и специјализоване вештине и технике решавања кључних проблема васпитно-образовног рада и истраживања; креирају, анализирају и спроводе истраживања значајна за унапређивање педагошке теорије и праксе; континуирано прате и вреднују квалитет и ефективност васпитно-образовне праксе користећи различите врсте и технике

евалуације; развијају позитиван активистички однос према континуираном целоживотном учењу, личном и професионалном развоју и усавршавању.

Прегледом циљева и исхода студијског програма, можемо констатовати да постоји потпуна усаглашеност циљева и садржаја студијских програма и исхода учења. Нови програм је високо фокусиран на развијање вештина критичког мишљења, креативности, иновативности, интеркултуралности, самосталности и тимског рада, као и лидерских компетенција. Исходи учења усаглашени су са очекиваним компетенцијама студената на бази дескриптора квалификација за овај ниво образовања у научној области педагошких и андрагошких наука, као и на одговарајућем европском нивоу квалификација. Нови програм се високо издваја по јасније дефинисаним стандардима што говори о квалитету програма који је сада на много вишем нивоу, што је плод труда и организације наставног особља на Департману за педагогију Филозофског факултета у Нишу.

## Закључак

У раду је анализирано шест студијских програма Департмана за педагогију од његовог оснивања до ове, 2021. године. Најпре су то били програми 2000. године, 2004. и 2006. године, а затим 2008. године први акредитовани програм у оквиру Болоњске реформе високог образовања, затим следећи 2014. године, и последњи је из ове, 2021. године, када је успешно акредитован најновији студијски програм на Департману за педагогију.

Анализа је показала недвосмислен напредак у развоју програма од оснивања Департмана до данас. У првом студијском програму из 2000. године били су присутни двосеместрални предмети, и чак један четворосеместрални предмет (Општа педагогија), а изборни предмети су били предвиђени само на трећој и четвртој години студија, они су такође били двосеместрални. Због одређених недостатака овог програма, сачињен је нови студијски програм, који је усвојен 2004. године, а који се према својој структури разликовао од претходног у односу на број изборних блокова, као и према другачијој заступљености педагошких дисциплина. Уместо искључиво двосеместралних предмета, заступљени су једносеместрални предмети у оквиру изборних предмета. Значајан недостатак овог програма из 2004. године односио се на недовољно праксе која је била заступљена у само седмом семестру, што заиста није омогућавало адекватну практичну оспособљеност будућих педагога. Нови студијски програм усвојен је већ 2006. године, са тенденцијом да се полако започне припрема за прихватање Болоњског процеса, јер су у овом наставном плану присутни ЕСПБ бодови. Нови студијски програм акредитован је 2008. године и то је био први студијски програм који је акредитован према стандардима који су били дефинисани у оквиру Болоњског процеса. Следећи студијски програм акредитован је 2014. године, и имао је повећан број часова стручне праксе у трећој и четвртој години, што је и те како значајно за професионалне компетенције студената педагогије. Најновији студијски програм, успешно је акредито-

ван ове, 2021. године, и школске 2021/2022. године уписује се прва генерација студената педагогије према овом програму. Сада су присутни нови предмети, што указује на присуство адекватнијих потенцијала за развој Департмана и студијског програма. Стручна пракса је сада заступљена на адекватнији начин, присутна је још од друге године студија, што до сада није било присутно ни у једном од претходних наставних планова.

Сврха студијског програма, дефинисана стандардом, јесте да образује студенте за радно место сарадника у предшколским установама, основним и средњим школама, установама социјалне и здравствене заштите, установама у области културе и другим службама јавног сектора и невладиним организацијама. Прегледом циљева и исхода студијског програма, можемо констатовати да постоји потпуна усаглашеност циљева и садржаја студијских програма и исхода учења. Нови програм је високо фокусиран на развијање вештина критичког мишљења, креативности, иновативности, интеркултуралности, самосталности и тимског рада, као и лидерских компетенција.

Континуиране измене циљева и исхода, допуне и креирање нових предмета на студијском програму ОАС педагогије резултат су сталног критичког преиспитивања актуелног програма, многобројних анализа и као израз тежње да се достигне највиши ниво квалитета студијског програма и компетенција дипломираних студената. Наравно, увек ће постојати простор у коме се сваки студијски програм може даље унапређивати и мењати у складу са динамичним друштвом у коме живимо.

## Литература

Акредитације студијског програма основних академских студија педагогије (2008, 2014. и 2021) – публикације установе Филозофски факултет у Нишу.

Програми ОАС педагогије од 2000. до 2021 – публикације установе Филозофски факултет у Нишу (делимично доступне на сајту Факултета: <https://www.filfak.ni.ac.rs/studije/osnovne/pedagogija>)

Закон о високом образовању (2005). *Службени гласник РС*, бр. 76.

## STUDY PROGRAMS OF BASIC ACADEMIC STUDIES OF PEDAGOGY AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN NIŠ FROM 2000 TO 2021

**Marina Matejević, Marija Đorđević**

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Abstract:** The paper analyzes six study programs of the Department of Pedagogy from

its establishment until this year, 2021. The technique of content analysis of available program documents was used. The basic units of analysis were: study program (within it: subjects, electives, accreditation, ECTS, professional practice), purpose, goal and outcomes of the program. The results of the analysis show unequivocal progress in the development of the program since the establishment of the Department until today. In each new program, new subjects were added in accordance with the needs and development of the education system and the social community, which was conditioned by the presence of more adequate potentials at the Department of Pedagogy. There are more and more elective modules and subjects in the programs, and professional practice is represented in an increasingly adequate way. Continuous additions to goals and outcomes, and the creation of new subjects, are the result of constant critical review of the current program, numerous analyzes and the expression of aspirations to reach the highest level of study program quality and competencies of graduate students of pedagogy. Of course, there will always be a space in which each study program can be further improved and changed in accordance with the dynamic society in which we live.

**Keywords:** *Department of pedagogy, OAS, pedagogy, study program.*

**Цитирање чланка:**

Матејевић, М. и Ђорђевић, М. (2021). Студијски програми основних академских студија педагогије на Филозофском факултету у Нишу од 2000. до 2021. године. *Годишњак за педагогију*, 6(2), 7-21.



UDK 378.6:37.046.4]: 376.1-056.26/.36

Originalni naučni rad

Primljeno: 30.07.2021.

Odobreno za štampu: 27.10.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2021.2>

## ИНТЕРЕСОВАЊА СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ ЗА ПИСАЊЕ МАСТЕР РАДОВА ИЗ ОБЛАСТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА<sup>1</sup>

Марија Марковић<sup>2</sup>

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

**Апстракт:** Инклузивно образовање представља важну тенденцију у образовању у свету и код нас. Притом, кључну улогу у реализацији концепта инклузивног образовања имају наставници, стручни сарадници и други запослени у образовању. Рад је усмерен на анализу одбрањених мастер радова са циљем утврђивања интересовања студената педагогије, будућих стручних сарадника у различитим васпитно-образовним установама, за проучавање тема из области инклузивног образовања. Реализовано је квантитативно истраживање, које се заснива на анализи садржаја мастер радова написаних и одбрањених у периоду од почетка академске 2016/17. године до данас из предмета Савремена педагогија и инклузивно образовање на Мастер академским студијама педагогије – модул Социјална педагогија. Идентификоване су области интересовања студената за проучавање подтема у оквиру концепта инклузивног образовања, анализирани су специфичности теоријских приступа проблему у одбрањеним мастер радовима из области инклузивног образовања; утврђене су специфичности методолошких приступа студената у одбрањеним мастер радовима и анализирани су кључни истраживачки налази и главни закључци реализованих истраживања. Студенти су заинтересовани за проучавање тема из ове области, што може указивати на њихово интересовање за допринос реализацији инклузије у образовању и у будућем раду у пракси.

**Кључне речи:** инклузивно образовање, студенти педагогије, мастер радови, квантитативно/квалитативно истраживање, анализа садржаја.

<sup>1</sup> Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта: „Развој и перспективе Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу“, бр. 100/1-10-5-01, финансираног од стране Филозофског Факултета у Нишу. Ово истраживање подржало је и Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-9/2021-14/200165).

<sup>2</sup> [marija.markovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:marija.markovic@filfak.ni.ac.rs)

## Увод

Инклузивно образовање представља савремену тенденцију школских система у свету, као и нашег школског система. У нашој земљи регулисано је међународним и домаћим правним документима (Максимовић, 2017; Мацура, 2015; Петковић, 2009). Полази се од чињенице да ученици са различитим развојним сметњама не могу бити успешни у стицању знања, вештина и навика према способностима које поседују уколико им се не пружи одговарајућа подршка у току школовања, која може бити привременог или трајног карактера. Из тог разлога потребно је у школском систему развијати програме и моделе подучавања који ће допринети уважавању индивидуалних потреба и могућности ученика (Иванчић, 2010). Поред тога, уочено је да инклузивно образовање са собом носи бројне добити, како за децу којима је потребна додатна подршка у процесу образовања, тако и за децу типичног развоја, родитеље и наставнике (Мацура, 2015).

У раду ћемо кроз анализу одбрањених мастер радова настојати да идентификујемо интересовања студената педагогије, будућих стручних сарадника у различитим васпитно-образовним установама, за проучавање тема из области инклузивног образовања.

## Теоријске основе истраживања

Иако не постоји општеприхваћено одређење инклузије, под датим термином се најчешће подразумева стварање прилика и могућности да сви припадници друштва могу да учествују у економским, социјалним, политичким и различитим културним активностима заједнице, при чему учешће у квалитетном образовању има посебан формативан и еманципаторски значај. Образовна политика једне земље може се окарактерисати као инклузивна када се настоји допринети проширивању доступности образовања и унапређивању његовог квалитета за што већи круг корисника, нарочито припадника осетљивих/маргинализованих група. Инклузивни приступ се односи на укључивање све деце у вршњачке групе и одељења у којима се реализује редован наставни програм, уз обезбеђивање додатне подршке онда када је то потребно путем индивидуалних образовних планова и ангажовања педагошких или персоналних асистената (Клеменовић, 2014). Другим речима, концепт инклузивног образовања пажњу усмерава на свако дете које може имати тешкоће у укључивању у образовање (укључивању у редовне школе и вртиће), у учењу и социјалној партиципацији, без обзира на то да ли оно има одређене развојне сметње или не (Мацура, 2015).

Примена овог концепта подразумева прилагођавање образовних институција различитостима деце у настојању да се оствари квалитетно образовање за сву децу. Настоји се променити школа, а не сами ученици. Према томе, ин-



клутија ни у ком случају не представља само физички смештај деце у редовну школу већ она подразумева њихово потпуно укључивање у живот и рад школе (Бројчин, 2013; Велишек-Брашко и Перић-Пркосовачки, 2017; Максимовић, 2017; Мацура, 2015). Инклузивни приступ у образовању и васпитању пружа сваком детету осећај припадности и партнерства (Sekušak-Galešev i sar., 2015). Основне карактеристике које школу чине инклузивном су: прихватање различитости као нове реалности, пријатна и одговарајућа психосоцијална клима у одељењу, обезбеђен приступ знању, вештинама и информацијама свим ученицима, индивидуално прилагођено учење, организовани додатни и рехабилитациони програми подршке, тимски рад, развијени партнерски односи са породицом и обезбеђена приступачност школе (Максимовић, 2017).

Уочавање одступања у остваривању васпитно-образовних исхода први је корак у утврђивању тешкоћа током процеса школовања, што има за циљ осигуравање потребног нивоа подршке како би ученик у потпуности остварио своје потенцијале и достигао постављене васпитно-образовне циљеве и исходе (Крамрач Грљушић, 2017). Додатна подршка појединој деци може бити потребна само у току одређеног периода живота (на пример, кад се разболе и због тога им може бити потребно дуготрајно болничко или кућно лечење, или онда када су претрпела трауматична искуства насиља, злостављања или занемаривања). Трајна додатна подршка потребна је деци која су рођена са сметњом или инвалидитетом, или када су их стекла у неком тренутку свог живота (Мацура, 2015).

Према класификацији ученика са посебним потребама коју даје ауторка Иванчић (Ivančić, 2010) могуће је разликовати следеће групе деце: а) ученици са оштећењима вида, б) ученици са оштећењима слуха, в) ученици са поремећајима гласовно-језичко-говорне комуникације, г) ученици са специфичним тешкоћама у учењу (дислексија, дисграфија и дискалцулија), д) ученици са моторичким поремећајима и хроничним болестима, њ) ученици са сниженим интелектуалним способностима, е) ученици са поремећајима у понашању условљеним органским факторима или прогредирајућим психопатолошким стањем, ж) ученици са поремећајима пажње/хиперкинетичким поремећајем (АДД, АДХД) и з) ученици са поремећајима из аутистичног спектра. Сличну класификацију дају и други аутори (нпр. Ковачевић, 2011). Поред појединачне заступљености, постоје и ученици код којих су истовремено присутне различите развојне сметње.

Када је реч о поремећајима у понашању, могуће је разликовати две велике групе поремећаја: а) *претежно активне (екстернализоване) поремећаје у понашању* – импулсивност, хиперактивност, непажња, непослушност, наметљивост, пркос, свађање, лагање, варање, неоправдано изостајање са наставе, вербална и физичка агресивност и делинквенција, и б) *претежно пасивне (интернализоване) поремећаје у понашању* – плашљивост, повученост, потиштеност, плачљивост, стид, депресија, ниско самопоуздање, лењост, досада, размаженост и неуротске сметње (Ivančić, 2010).

Деца с развојним сметњама имају различите биолошке потешкоће које ометају њихову способност функционисања у спољном свету. У том погледу могуће је

разликовати следеће три групе тешкоћа: тешкоће у сензорној реактивности, тешкоће у обради и тешкоће у стварању и низању или планирању одговора. Притом, свака од ових тешкоћа отежава дететове односе и комуникацију с родитељима и васпитачима, чиме омета његову способност учења, реаговања и развоја. С друге стране, дететове биолошке тешкоће утичу на његове односе с другима. Због тога, уколико желимо да пружимо подршку детету да напредује, потребно је да разумемо како оно функционише у сваком од ових домена (Greenspan i sar., 2010).

При настојању наше земље да се допринесе успостављању образовног система који ће одговарати образовним потребама све деце, веома је важно сагледати тренутно стање образовног система и прикупити информације о кључним актерима који треба да допринесу спровођењу инклузије код нас. Спремност запослених у образовној установи за увођење инклузије – њихова обавештеност, заинтересованост, способност и воља да активно подрже, иницирају, планирају и примењују инклузивни приступ у пракси, представља основни предуслов успешног инклузивног образовања. Таква спремност условљена је стручном подршком унутар самих васпитно-образовних установа и широм подршком локалне заједнице од које зависи обезбеђивање пратећих активности за децу и програма за родитеље деце којој је потребна додатна подршка (Клеменовић, 2014). Важан аспект спремности односи се на позитивне ставове кључних актера (наставника, стручних сарадника, родитеља, вршњака типичног развоја и других) према концепту инклузивног образовања, могућностима његовог остваривања у пракси, као и сопственој улози у том процесу (Мацура, 2015; Ратковић и Хебиб, 2018; Спасеновић и Матовић, 2015).

Инклузија пред наставнике ставља изузетно захтеван и комплексан задатак (Крапраћ Грлјић, 2017; Ратковић и Хебиб, 2018). Због тога је, поред позитивних ставова, веома важно да поседују одговарајуће компетенције за спровођење инклузије, тј. потребна знања, способности и вештине неопходне за професионално деловање у условима инклузивне школске праксе. Иако наставници немају контролу над свим ресурсима потребним за пружање додатне подршке ученицима са посебним потребама, од њих се очекује да на адекватан начин користе све расположиве ресурсе. Свакако, значајан аспект наставног рада на реализацији инклузивног образовања односи се на успостављање сарадње са другим важним актерима (колегама наставницима и стручним сарадницима у школи, родитељима и другима) (Ратковић и Хебиб, 2018).

Осим наставника, важан ресурс у пружању подршке развоју и напредовању ученика са сметњама у развоју представљају ученици типичног развоја (Ратковић и Хебиб, 2018).

Успешност примене инклузије у образовању условљена је бројним и различитим факторима, међу којима се као посебно важна група фактора могу издвојити обележја друштвеног контекста. Стога, за остваривање инклузије у школском контексту потребно је да таква настојања буду праћена и подржана развојем инклузивне политике и инклузивне културе у смислу (пре)оријентације на вредности инклузије на нову школу, школског система и друштва у целини (Ратковић и сар., 2017).

## Методолошки приступ проблему

Предмет истраживања јесу интересовања студената за писање мастер радова из области инклузивног образовања, као важног сегмента професионалног оспособљавања будућих педагога.

Основни циљ истраживања јесте утврдити и анализирати интересовања студената за писање мастер радова на теме везане за реализацију концепта инклузивног образовања у нашој средини. Задачи истраживања су: а) идентификовати области интересовања студената за проучавање подтема у оквиру концепта инклузивног образовања; б) анализирати специфичности теоријских приступа проблему у одбрањеним мастер радовима из области инклузивног образовања; в) утврдити специфичности методолошких приступа студената у одбрањеним мастер радовима; г) анализирати кључне истраживачке налазе и главне закључке реализованих истраживања.

Приликом проучавања мастер радова из области инклузивног образовања коришћена је метода теоријске анализе, док је основни методолошки поступак, односно техника која је примењена техника анализе садржаја.

Узорак у истраживању чине мастер радови који су написани и одбрањени у периоду од почетка академске 2016/17. године до данас из предмета Савремена педагогија и инклузивно образовање, који се према студијском програму Мастер академских студија педагогије, акредитованом 2014. године, реализује у статусу обавезног наставног предмета на Модулу социјална педагогија. Реч је о укупно 13 мастер радова.

## Резултати истраживања

У Табели 1 представљени су налази истраживања који се односе на идентификовање области интересовања студената везаних за реализацију концепта инклузивног образовања у школама у Србији. Може се уочити да су најзаступљеније теме везане за утврђивање ставова кључних актера у инклузивном образовању (6), затим следе теме које се односе на проучавање поремећаја у понашању код ученика (5), док су нешто мање заступљене оне везане за инклузивно образовање које су формулисане генерално (2). Такође, могуће је уочити да су се студенти опредељивали за коришћење различитих термина за означавање категорија деце којима је потребна посебна подршка у образовању – *деца са посебним потребама*, *деца са развојним сметњама* или *деца са потребом за посебном друштвеном подршком*.

Табела 1. Област интересовања студената за проучавање инклузивног образовања

Аутор мастер рада	Тема мастер рада	Област инклузивног образовања
Глигоријевић, М. (2019).	Рефлексије наставника редовних школа о раду са децом из аутистичног спектра	Кључни актери у инклузивном образовању
Дејановић, Ј. (2019).	Ставови родитеља деце типичног развоја према иклузији деце са потребом за посебном друштвеном подршком	Кључни актери у инклузивном образовању
Илић, К. (2019).	Ризична понашања адолесцената – склоност ка конзумирању алкохола, наркотика и цигарета	Поремећаји у понашању
Лазаревић, А. (2020).	Ставови наставника основних школа о инклузивном образовању	Инклузивно образовање – генерално
Лацковић, М. (2020).	Вршњачка прихваћеност деце са посебним потребама	Кључни актери у инклузивном образовању
Лукић, К. (2017).	Теоријски и практични аспекти реализације концепта инклузивног образовања у школском контексту	Инклузивно образовање – генерално
Милић, К. (2020).	Ставови наставника о вршњачком насиљу међу ученицима основне школе	Поремећаји у понашању
Милошевић, М. (2020).	Инклузивно образовање у основним и средњим школама из перспективе наставника	Кључни актери у инклузивном образовању
Најденов, А. (2017).	Однос ученика и наставника према деци са посебним потребама	Кључни актери у инклузивном образовању
Павловић, Д. (2020).	Рад школе на превенцији поремећаја у понашању код ученика	Поремећаји у понашању
Станковић, М. (2018).	Сарадња наставника и родитеља деце са развојним сметњама у инклузивном образовању	Кључни актери у инклузивном образовању
Станојковић, М. (2018).	Ставови наставника о вршњачком насиљу као виду поремећаја у понашању у школском контексту	Поремећаји у понашању
Ђирјанић, М. (2018).	Улога наставника у превенцији пасивних поремећаја у понашању код деце	Поремећаји у понашању

Табела 2 приказује специфичности теоријских приступа проучаваним проблемима истраживања из које се може уочити да је већина студената, поред проучавања литературе директно везане за тему мастер рада, настојала да целовитије сагледа одабрану тему кроз проучавање различитих ширих тема везаних за концепт инклузивног образовања. Како су студенти користили различите термине и начине формулисања подналова, уопштавање је извршено тако што су поднаслови из теоријских приступа проблемима у анализираним мастер радови разврстани у категорије приказане у датој табели.

Табела 2. Специфичности теоријских приступа проблемима истраживања

Мастер рад	Структура теоријског дела	Број цитираних референци
Глигоријевић, М. (2019).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Аутизам – карактеристике и третман	31
Дејановић, Ј. (2019).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Однос друштва према деци са посебним потребама	41
Илић, К. (2019).	Одређење термина <i>ризична понашања</i> ; Специфичности адолесценције као развојне фазе; Фактори који доприносе склоности адолесцената ка ризичном понашању (алкохолизму, наркоманији и пушењу); Програми превенције ризичних понашања код младих	32
Лазаревић, А. (2020).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Реализација инклузивног образовања; Компетенције наставника за инклузивно образовање; Инклузивно образовање у Србији; Преглед резултата претходних истраживања	75
Лацковић, М. (2020).	Одређење термина <i>деца са посебним потребама</i> ; Инклузивно образовање – ближа одређења; Рад са децом са посебним потребама; Вршњачка прихваћеност деце са посебним потребама	49
Лукић, К. (2017).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Преглед претходних истраживања	39
Милић, К. (2020).	Агресивност и вршњачко насиље – термилошка одређења; Врсте вршњачког насиља; Фактори ризика за вршњачко насиље; Карактеристике насилника, жртава и посматрача; Превенција вршњачког насиља у школском контексту	72
Милошевић, М. (2020).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Улога наставника у инклузивном образовању; Компетенције наставника за инклузивно образовање; Преглед претходних истраживања	66
Најденов, А. (2017).	Одређење термина <i>деца са посебним потребама</i> ; Однос друштва према деци са посебним потребама кроз историју; Укључивање деце са посебним потребама у редовне школе – интеграција и инклузија; Однос ученика и наставника према деци са посебним потребама; Преглед претходних истраживања	61
Павловић, Д. (2020).	Одређење термина <i>поремећаји у понашању</i> ; Узроци поремећаја у понашању; Врсте поремећаја у понашању; Проблеми ученика са поремећајима у понашању у школи; Преглед истраживања о заступљености поремећаја у понашању код ученика основних и средњих школа; Превенција поремећаја у понашању код школске популације; Улога школе у превенцији поремећаја у понашању код ученика	116
Станковић, М. (2018).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Улога наставника у инклузивном образовању; Специфичности функционисања породице са дететом са посебним потребама; Сарадња школе и породице детета са посебним потребама	47

Станојковић, М. (2018).	Појам и врсте вршњачког насиља; Последнице вршњачког насиља; Фактори ризика за вршњачко насиље; Улога школе у превенцији вршњачког насиља; Улога наставника у превенцији вршњачког насиља	23
Гирјанић, М. (2018).	Одређење термина <i>поремећаји у понашању</i> ; Пасивни поремећаји у понашању – ближа одређења; Етиологија пасивних поремећаја у понашању; Превенција пасивних поремећаја у понашању; Улога наставника у превенцији пасивних поремећаја у понашању	38

У Табели 3 представљени су налази истраживања који се односе на сагледавање методолошких приступа проблемима истраживања. Може се уочити да су се студенти у највећем броју случајева (11 радова) опредељивали за реализацију квантитативних истраживања уз примену скала процена Ликертовог типа са различитим бројем ајтема (од 22 до 43 ајтема, у зависности од рада). Притом су се опредељивали за различите варијабле истраживања, док је узорак истраживања углавном уједначен (100–120 испитаника), осим у истраживању у коме су испитивани и наставници и ученици (Најденов, 2017). За реализацију квалитативног истраживања определило се двоје студената, од којих је један студент спровео теоријско истраживање, док је студенткиња прикупљање података од 40 наставника спровела путем интервјуа. У зависности од теме, испитаници су били наставници, родитељи и ученици.

Табела 3. Специфичности методолошких приступа проблемима истраживања

Мастер рад	Врста истраживања	Варијабле истраживања	Узорак истраживања	Инструмент истраживања
Глигоријевић, М. (2019).	Квантитативно истраживање	Дужина радног стажа, претходно искуство у раду са децом са аутизмом, наставни предмет који предају	100 наставника основних школа из Ниша, Горњег Матејевца и Дољевца	Скала процене – 36 ајтема
Дејановић, Ј. (2019).	Квантитативно истраживање	Пол, ниво образовања	100 родитеља деце типичног развоја из Враћа	Скала процене – 22 ајтема
Илић, К. (2019).	Квантитативно истраживање	Пушење родитеља, учесталост родитељског конзумирања алкохола, врста средње школе коју ученик похађа	100 пунолетних ученика средњих школа из Ниша и Сврљига	Скала процене – 38 ајтема
Лазаревић, А. (2020).	Квантитативно истраживање	Пол, дужина радног стажа, радно место (наставник предметне/разредне наставе)	116 наставника основних школа из Јагодине	Скала процене – 35 ајтема
Лацковић, М. (2020).	Квантитативно истраживање	Пол и узраст испитаника	120 ученика основних школа из Прокупља	Скала процене – 25 ајтема

Лукић, К. (2017).	Квалитативно истраживање	Врста школе (редовна/специјална школа), дужина радног стажа	20 наставника редовних школа из Зајечара и 20 наставника специјалне школе из Ниша	Нацрт интервјуа – 10 питања
Милић, К. (2020).	Квантитативно истраживање	Врста школе (основна/средња), чланство наставника у школском тиму за превенцију насиља	107 наставника средњих школа из Деспотовца, Стењевца и Плажана	Скала процене – 38 ајтема
Милошевић, М. (2020).	Квантитативно истраживање	дужина радног стажа, врста школе (основна/средња школа), претходно искуство у раду са децом са посебним потребама	53 наставника основних школа и 50 наставника средњих школа из Књажевца	Скала процене – 43 ајтема
Најденов, А. (2017).	Квантитативно истраживање	Ученици: врста школе (основна/средња школа), пол, претходно искуство интеракције са децом са посебним потребама Наставници: врста школе (основна/средња школа), дужина радног стажа, претходно искуство рада са децом са посебним потребама, наставни предмет који предају	52 наставника основних и 50 наставника средњих школа из Пирота, као и 51 ученик основних и 53 ученика средњих школа из Пирота	Скала процене за ученике – 33 ајтема Скала процене за наставнике – 33 ајтема
Станковић, М. (2018).	Квантитативно истраживање	Врста школе (основна/средња), дужина радног стажа, наставни предмет који предају	52 наставника основних и 50 наставника средњих школа из Лебана и Ниша	Скала процене – 31 ајтем
Станојковић, М. (2018).	Квантитативно истраживање	Врста школе (основна/средња школа), дужина радног стажа	53 наставника основних и 49 наставника средњих школа из Бојника и Ниша	Скала процене – 43 ајтема
Павловић, Д. (2020).	Квалитативно истраживање	/	116 референци	/
Ћирјанић, М. (2018).	Квантитативно истраживање	Врста школе (основна/средња), дужина радног стажа	49 наставника основних и 55 наставника средњих школа из Лебана и Ниша	Скала процене – 31 ајтем

Табела 4 приказује кључне истраживачке закључке који су изведени на основу резултата истраживања везаних за инклузивно образовање. У већини истраживања су у потпуности или делимично потврђене постављене истраживачке хипотезе. Може се уочити да већина испитаника има позитивне ставове о концепту инклузивног образовања, препознаје позитивне и негативне ефекте примене овог концепта, али да сматра да би требало радити на унапређивању његове практичне реализације.

Табела 4. *Кључни истраживачки закључци – инклузивно образовање*

<b>Мастер рад</b>	<b>Истраживачки закључци</b>
Глигоријевић, М. (2019).	Потврђена је релијабилност скале. Наставници имају позитивне ставове према инклузији деце из спектра аутизма. Неки наставници нису прошли адекватну обуку за рад са овом децом. Нису сви наставници оспособљени да у раду са овом децом примењују адекватне приступе и методе рада. Наставници успевају да остваре сарадњу са стручним сарадницима и другим запосленима у школама које похађају деца са аутизмом. Наставници сматрају да је могуће успоставити адекватну сарадњу са родитељима аутистичне деце.
Дејановић, Ј. (2019).	Потврђена је релијабилност скале. Већина родитеља има позитивне ставове према инклузији деце са посебним потребама. Већина родитеља сматра да би деца са посебним потребама требало да похађају специјалне школе само онда када је то неопходно. Већина родитеља сматра да њихова деца развијају хумане и алтруистичне облике понашања захваљујући школовању у инклузивном одељењу. Присутна је разлика у ставовима испитаника с обзиром на варијаблу пол и ниво образовања.
Лазаревић, А. (2020).	Присутни су позитивни ставови већине наставника према концепту инклузивног образовања. Наставници препознају бројне тешкоће на које се наилази у процесу спровођења инклузивног образовања. Већина наставника препознаје позитивне и негативне ефекте инклузивног образовања по децу са посебним потребама. Наставници позитивно процењују сопствене компетенције за инклузивно образовање. Наставници имају позитивне ставове према примени индивидуалног образовног плана у раду са децом са посебним потребама у редовним школама.
Лацковић, М. (2020).	Потврђена је релијабилност скале. Нису сви ученици типичног развоја довољно упознати са концептом инклузије у образовању. Нису сви ученици спремни да прихвате децу са посебним потребама. Већина ученика показује спремност за прихватање ученика са посебним потребама у различитим активностима. Већина ученика остварује пријатељски однос са вршњацима са посебним потребама. Ученици из искуства процењују да су девојчице и старији ученици спремнији да прихвате децу са посебним потребама.
Лукић, К. (2017).	Наставници имају негативне ставове према реализацији инклузивног образовања. Већина наставника препознаје позитивне аспекте инклузивног образовања. Наставници препознају негативне аспекте инклузивног образовања. Већина наставника процењује да у школи постоји задовољавајући ниво подршке и ресурса у процесу рада са децом са посебним потребама. Већина наставника сматра да су компетентни за спровођење инклузивног образовања. Наставници имају позитивна искуства у раду са децом са посебним потребама.



Милошевић, М. (2020).	Наставници имају негативне ставове према реализацији инклузивном образовању. Већина наставника сматра да су ученици са посебним потребама прихваћени од стране вршњака. Наставници препознају позитивне ефекте инклузивног образовања по ученике. Присутна је сарадња наставника са стручним сарадницима и другим наставницима при реализацији инклузивног образовања. Наставници сарадњу са родитељима деце са посебним потребама сматрају значајном.
Најденов, А. (2017).	Потврђена је релијабилност скала. Већина ученика има позитиван однос према вршњацима са посебним потребама. Већина наставника има позитиван однос према ученицима са посебним потребама. Већина ученика типичног развоја има позитивне ставове према укључивању вршњака са посебним потребама у редовне школе. Већина наставника има позитивне ставове према укључивању ученика са посебним потребама у редовне школе. Ученици типичног развоја позитивно процењују однос наставника према ученицима са посебним потребама. Наставници позитивно процењују однос ученика према вршњацима са посебним потребама.
Станковић, М. (2018).	Већина наставника има позитивне ставове према инклузивном образовању. Наставници препознају значај успостављања квалитетне сарадње са родитељима деце са развојним сметњама. Наставници сматрају да карактеристике деце са развојним сметњама утичу на сарадњу са њиховим родитељима. Наставници сарађују са родитељима деце са развојним сметњама у циљу остваривања инклузије. Наставници су задовољни квалитетом сарадње коју остварују са родитељима деце са развојним сметњама.

У Табели 5 приказани су кључни истраживачки закључци који су изведени на основу резултата истраживања везаних за поремећаје у понашању. И у већини ових истраживања су у потпуности или делимично потврђене постављене истраживачке хипотезе. Резултати датих истраживања показују да су поремећаји у понашању са одређеном учесталошћу присутни у школској средини код нас, али и да се у школама примењују различите превентивне мере и активности у циљу смањења њихове заступљености.

Табела 5. Кључни истраживачки закључци – поремећаји у понашању

Мастер рад	Истраживачки закључци
Илић, К. (2019).	Потврђена је релијабилност скале. Већина адолесцената има позитивне ставове према конзумирању алкохола и пушењу. Постоји повезаност између родитељског конзумирања алкохола и дувана и позитивних ставова адолесцената. Утврђени су негативни ставови адолесцената по питању конзумирања психоактивних супстанци. Врста школе (средња стручна/гимназија) утиче на ставове и навике адолесцената везане за склоност ка конзумирању алкохола, дувана и психоактивних супстанци, при чему су позитивнији ставови код ученика средњих школа, а негативнији код ученика гимназија.
Милић, К. (2020).	Наставници указује на присутност различитих форми вршњачког насиља код ученика. Већина наставника препознаје специфичности ученика жртава насиља. Наставници препознају читав низ фактора који утичу на јављање насилничког понашања код ученика. Наставници примењују различите мере и активности у циљу превенције вршњачког насиља.

Павловић, Д. (2020).	Нема јединственог одређења поремећаја у понашању. Фактори који доводе до појаве поремећаја у понашању су индивидуалне, породичне и социјалне природе. Истакнут је значај и указано на различите могућности рада школе на превенцији поремећаја у понашању.
Станојковић, М. (2018).	Емоционално/психолошко и физичко насиље су најзаступљеније форме вршњачког насиља. Наставници су свесни негативних последица вршњачког насиља. Наставници препознају кључне факторе породичног и школског контекста који доприносе појави вршњачког насиља. Наставници препознају значај успостављања квалитетне сарадње са родитељима у циљу превенције вршњачког насиља. Наставници примењују различите мере и активности како би смањили учесталост вршњачког насиља у школи.
Ћирјанић, М. (2018).	Већина наставника не препознаје повученост, плашљивост и потиштеност код ученика као поремећаје у понашању. Наставници сматрају да би требало да се ангажују како би пружили помоћ ученицима са пасивним поремећајима у понашању да се интегришу у вршњачки колектив. Наставници предузимају одређене мере како би помогли ученицима са пасивним поремећајима у понашању у превазилажењу ових проблема. Наставници траже помоћ и настоје да успоставе сарадњу са стручним сарадницима када су у питању ученици са пасивним поремећајима у понашању. Наставници успостављају сарадњу са одељенским старешинама ученика са пасивним поремећајима у понашању. Већина наставника не успоставља сарадњу са родитељима ученика са пасивним поремећајима у понашању.

## Закључак

Остваривање квалитетног и ефикасног инклузивног образовања представља важан циљ ка коме се тежи и у нашој средини. Притом, значајну улогу имају запослени у образовању, родитељи, ученици типичног развоја, али и различити актери из шире друштвене заједнице. Неопходно је на нивоу друштва у целини допринети прихватању вредности на којима процес инклузије почива и оспособити просветне раднике за његову реализацију, али им и пружити одговарајућу институционалну и ширу друштвену подршку у том процесу.

Рад је имао за циљ да утврди и анализира интересовања студената за писање мастер радова на теме везане за реализацију концепта инклузивног образовања у нашој средини. Уколико желимо допринети успешној реализацији концепта инклузивног образовања, важно је утврдити постојеће стање у образовном систему наше земље, као и прикупити податке о кључним актерима који би требало да допринесу његовом остваривању. Стога су разумљива настојања већине студената усмерена на утврђивање ставова испитаника о концепту инклузије, деци са посебним потребама, сопственим компетенцијама, сарадњи са другим важним актерима и сл. Осим тога, имајући у виду негативне последице које присутност различитих поремећаја у понашању оставља по све ученике, а не само оне који су склони њиховом испољавању, разумљива су настојања појединих студената за њихово самостално детаљније проучавање.

Налази до којих се дошло у реализованим истраживањима условљени су специфичностима примењених методолошких приступа, као и одабиром узор-

ка истраживања, али сматрамо да могу представљати добру полазну основу за даља проучавања инклузије у образовању.

## Литература

- Бројчин, Б. (2013). *Инклузивна едукација*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, CIDD.
- Велишек-Брашко, О. и Перић-Пркосовачки, Б. (2017). Оснаживање педагошког кадра за транзицију деце у инклузивном образовању. *Иновације у настави*, 30(2), 128–140.
- Дејановић, Ј. (2019). *Ставови родитеља деце типичног развоја према инклузији деце са потребом за посебном друштвеном подршком* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Глигоријевић, М. (2019). *Рефлексије наставника редовних школа о раду са децом са поремећајима из аутистичног спектра* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Greenspan, I. S., Wieder, S. i Simons, R. (2010). *Dete s posebnim potrebama: podsticanje intelektualnog o emocionalnog razvoja*. Београд: Каруповић.
- Илић, К. (2019). *Ризична понашања адолесцената – склоност ка конзумирању алкохола, наркотика и цигарета* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procena, obučavanje i vrednovanje uspeha učenika sa сметњама и развоју*. Загреб: Alka script.
- Клеменовић, Ј. (2014). *Спремност за школу у инклузивном контексту*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ковачевић, Ј. (2011). *Дете са посебним потребама у редовној школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Крапач Грлјушић, А. (2017). *Ученици с теškoћама у редовитом школском систему: приручник за учитеље разредне наставе*. Загреб: Школска knjига.
- Лацковић, М. (2020). *Вршњачка прихваћеност деце са посебним потребама* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Лазаревић, А. (2020). *Ставови наставника основних школа о инклузивном образовању* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Лукић, К. (2017). *Теоријски и практични аспекти реализације концепта инклузивног васпитања у школском контексту* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Максимовић, Ј. (2017). *Инклузија у образовању – подршка деци са сметњама у развоју*. Ужице: Учитељски факултет.
- Мацура, С. (2015). *Инклузивно образовање: квалитетно образовање за све*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Милошевић, М. (2020). *Инклузивно образовање у основним и средњим школама из перспективе наставника* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Милић, К. (2020). *Ставови наставника о вршњачком насиљу међу ученицима основне школе* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.

- Најденов, А. (2017). *Однос ученика и наставника према деци са посебним потребама* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Павловић, Д. (2020). *Рад школе на превенцији поремећаја у понашању код ученика* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Петковић, В. (2009). Школа у инклузивном контексту. *Норма*, 14(1), 69–75.
- Ратковић, М. С. и Хебиб Е. (2018). Инклузивно образовање као оквир за промене у раду наставника. *Иновације у настави*, 31(3), 20–36.
- Ратковић, М., Хебиб, Е. И Шаљић, З. (2017). Инклузија у образовању као циљ и садржај реформи савремених школских система. *Настава и васпитање*, 66(3), 437–450.
- Спасеновић, В. и Матовић, Н. (2015). Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад с децом са сметњама у развоју. *Настава и васпитање*, 64(2), 207–222.
- Станковић, М. (2018). *Сарадња наставника и родитеља деце са развојним сметњама у инклузивном образовању* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Станојковић, М. (2018). *Ставови наставника о вршњачком насиљу као виду поремећаја у понашању у школском контексту* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Ћирјанић, М. (2018). *Улога наставника у превенцији пасивних поремећаја у понашању ученика* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.

## INTERESTS OF PEDAGOGY STUDENTS FOR WRITING MASTER THESES ON TOPICS FROM THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION

**Marija Marković**

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Abstract:** Inclusive education is an important trend in education in different countries of the world, as well as in our country. At the same time, teachers, educational counselors and other employees in education have a key role in the realization of the concept of inclusive education. The paper is focused on the analysis of defended master's theses with the aim of determining the interest of pedagogy students, as future educational counselors in various educational institutions, for studying topics from the field of inclusive education. A quantitative research was realized, which is based on the analysis of the content of master's theses defended in the period from the beginning of the academic year 2016/17. years to date within the subject *Contemporary Pedagogy and Inclusive Education* at the Master Academic Studies of Pedagogy – Module Social Pedagogy. Areas of students' interest in studying subtopics within the concept of inclusive education have been identified, the specifics of theoretical approaches to the problems in defended master's theses in the field of inclusive education were analyzed; the specifics of students' methodological approaches in the defended master's theses

were analyzed as well, and the key research findings and the main conclusions of the realized research were analyzed. Students are interested in studying topics in this field, which may indicate their interest in contributing to the realization of inclusion in education in future work in practice.

**Keywords:** *inclusive education, pedagogy students, master's theses, quantitative/qualitative research, content analysis.*

**Цитирање чланка:**

Марковић, М. (2021). Интересовања студената педагогије за писање мастер радова из области инклузивног образовања. *Годишњак за педагогију*, 6(2),23-37.



UDK 371.311.5:316.77

Originalni naučni rad

Primljeno: 19.10.2021.

Odobreno za štampu: 03.12.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2021.3>

## КОМУНИКОЛОГИЈА КАО НАСТАВНА ДИСЦИПЛИНА У СТУДИЈСКОМ ПРОГРАМУ ЗА РАЗРЕДНУ НАСТАВУ – ПОТРЕБА И ЗНАЧАЈ<sup>1</sup>

**Живорад Миленовић<sup>2</sup>**

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет

**Марија Миленовић<sup>3</sup>**

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за комуникологију и новинарство

**Јелена Седларевић<sup>4</sup>**

Основна школа *Радмила Шишковић* у Смедеревској Паланци

**Апстракт:** Проблем истраживања је потреба и значај учења комуникологије као наставне дисциплине на студијама за разредну наставу, који се у раду теоријски проучава из угла универзитетске наставе, студија за комуникологију и рефлексивне праксе учитеља и на емпиријском нивоу на основу перцепције студената разредне

<sup>1</sup> Рад је настао као резултат у оквиру четири научна пројеката: 1) *Имплементација наставних садржаја из Дидактике у студијске програме за васпитаче у предшколским установама у измењеним условима предшколског васпитања и учења (ИНСД-СПВУ-ИУПВУ)*, који у периоду 2021–2022. финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, у оквиру пројеката из програмских активности Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије *Развој високог образовања у 2021*; 2) *Дошпринос докторских студија разредне наставе матичности факултета за образовање учитеља: стање, дилеме и перспективе методике разредне наставе*, евиденциони број ИЈП 001, који у периоду од 1. 7. 2021–31. 12. 2022, финансијски подржава и реализује Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини – Косовској Митровици; 3) *Израда софтвера за процјењивање даровитости код ученика*, евиденциони број 19/6-020/961-26/18, који у периоду 10. 1. 2019, с датумом завршетка у 2021. 1. 10. 2015, финансијски подржава Министарство за научно-технолошки развој, високо образовање и информационо друштво Републике Српске, а реализује Педагошки факултет у Бијељини, Универзитета у Источном Сарајеву, Босна и Херцеговина – Република Српска; и 4) *Софтверска подршка за предвиђање успјешности студирања*, евиденциони број 19/6-020/961-27/18, који у периоду 10. 1. 2019, с датумом завршетка у 2021. 1. 10. 2015, финансијски подржава Министарство за научно-технолошки развој, високо образовање и информационо друштво Републике Српске, а реализује Педагошки факултет у Бијељини, Универзитета у Источном Сарајеву, Босна и Херцеговина – Република Српска.

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

<sup>3</sup> marija.milenovic13@gmail.com

<sup>4</sup> jelenasedlarevic@oshrs.edu.rs

наставе. У истраживању се пошло од опште претпоставке да су садржаји из комуникологије значајни за обављање учитељске професије, али да се недовољно изучава на студијама за разредну наставу. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити издвојени фактори који указују на значај учења садржаја из комуникологије на студијама за разредну наставу и да ће бити утврђено да не постоји значајна разлика у проценама студената разредне наставе о значају и потреби учења садржаја из комуникологије на студијама за разредну наставу у зависности од уписане године студија. Да би се то утврдило, у октобру 2021, на узорку од 108 студената Студијског програма за разредну наставу на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу, спроведено је истраживање приказано у овом раду. Подаци прикупљени Скалером КНД-СРН ( $\alpha = 0,845$ ), обрађени су факторском анализом и анализом варијансе. Факторском анализом су издвојена три фактора: 1) *различитост* садржаја, 2) *значај учења* и 3) *потреба учења* садржаја из комуникологије на студијама за разредну наставу. Анализом варијансе је утврђено да не постоји значајна разлика у проценама студената разредне наставе о значају и потреби учења садржаја из комуникологије на студијама за разредну наставу у зависности од уписане године студија. На основу теоријско-емпиријског проучавања је утврђено да су наставни садржаји из комуникологије значајни за будуће учитеље, да су различито заступљени на студијским програмима за разредну наставу у Републици Србији, да су студенти углавном сагласни у проценама о потреби и значају комуникологије на студијама за разредну наставу, што указује на потребу измене и допуне студијских програма за разредну наставу наставним садржајима из комуникологије и потребу професионалног усавршавања учитеља у циљу стицања неопходних знања из комуникологије.

**Кључне речи:** *учитељска професија, учитељ, комуникација у разредној настави, социјално-комуникацијске компетенције, јасно и гласно изражавање, квалитетно слушање.*

## Увод

Облици преношења порука и информација међу људима (између две особе, у мањим и већим групама људи, унутар организације и на друге начине) предмет су проучавања многих наука и њихових дисциплина: језика, социологије, психологије, педагогије и осталих наука. Поред вербалне комуникације, постоји и невербална комуникација, како у свакодневном животу, тако и у различитим областима друштвене делатности (Миленовић и сар., 2014). Комуникација се одвија и путем различитих медија и информационо-комуникационим технологијама (Ћитић, 2020; Тривић, 2019). Последњих се година указује на значај повезаности новинарства и комуникологије као једног од видова вишег нивоа комуникологије (Мирков, 2019). У овом раду, комуникологија се проучава са аспекта њеног значаја и потребе као наставне дисциплине на студијама за разредну наставу. На овим студијама се припремају будући учитељи, који поред стручног знања из различитих научних области и њихових дисциплина, треба да стекну и оптималне педагошко-психо-



лошке компетенције (Миленовић, 2010), дидактичко-методичке компетенције (Миленовић, 2009) и социјално-комуникацијске компетенције (Миленовић и Јефтовић, 2013). Ове последње, поред способности учитеља за рад у тиму и поштовање различитости међу људима, подразумевају и вештине и способност учитеља за јасним и гласним изражавањем и квалитетним слушањем (Ивковић и Миленовић, 2014). Све то указује, да је комуникологија као наставна дисциплина значајна за будуће учитеље, што указује на потребу да се утврди у којој мери је комуникологија заступљена на студијама за разредну наставу.

Критичком анализом научних извора из области комуникологије (Kohen & Dori, 2019; Harel & McAllister, 2019) може се закључити да су расправе о суштини комуникације, начинима комуникације и уопште о потреби и значају комуникације старе колико и само људско друштво. Без обзира на то, комуникологија као наука је новијег датума, па се и при расправи о историјској димензији комуникологије прилази са аспекта проучавања проблема у области комуникологије који су новијег датума и који изражавају битно другачије приступе потреби и значају комуникологије (Јеленковић, 2013). Може се рећи и да се савремена комуникологија појавила са појавом *мас-медија*, који се, и као такви стално мењају и осавремењују. Све то захтева и битно другачији приступ комуникологији. Она данас постаје значајна дисциплина и у избору професије (Јеленковић и Јеленковић, 2013). На тим основа се темељи и проучавање њене потребе и значаја на студијским програмима за образовање учитеља.

Анализом студијских програма за разредну наставу на свим факултетима у Републици Србији, на којима се школују будући учитељи, може се видети да комуникологија као наставни предмет не постоји. Анализирани су актуелни програми. На већини ових факултета, постоје тангентни наставни предмети, углавном изборног карактера, у оквиру којих студенти уче неке од наставних садржаја који су повезани са комуникологијом. Изузетак је Учитељски факултет у Београду. Анализом *Студијског програма за образовање учитеља*, Учитељског факултета у Београду из 2015. и *Студијског плана и програма дипломских мастер студија за образовање учитеља*, Учитељског факултета у Београду из 2015, може се утврдити да они не садрже ниједан наставни предмет који је повезан са комуникологијом.

На осталим факултетима, по питању заступљености комуникологије у студијским програмима за разредну наставу, ситуација је различита. Углавном не постоји довољна заступљеност наставних садржаја из комуникологије, већ су заступљени наставни садржаји из сродних, односно научних области. На Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу, на основним академским студијама за разредну наставу, студенти слушају наставу на другој години студија која је предвиђена за наставни предмет *Облици изражавања*, који је у статусу изборног предмета. На четвртој години студија је предвиђен наставни предмет *Основи комуникације и вођење у школи*, који је такође изборног карактера (*Студијски програм основних академских студија Разредна настава*, 2021). На мастер академским студијама за разредну наставу на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу не постоји ниједан наставни предмет у оквиру кога се уче наставни садржаји из комуникологије (*Студијски програм мастер академских студија Разредна настава*, 2021).

Слична је ситуација и на Педагошком факултету у Врању. На основним академским студијама за разредну наставу, студенти у другој години студија слушају наставу из наставног предмета *Облици изражавања са стилистиком* који је изборног карактера и на трећој години студија из наставног предмета *Методе комуникологије* који је такође изборног карактера (*Студијски програм за образовање учитеља*, 2015). На мастер академским студијама за разредну наставу на Педагошком факултету у Врању нема наставних предмета у оквиру којих се уче наставни садржаји из комуникологије (*Мастер академске студије за образовање учитеља*, 2015).

На Педагошком факултету у Јагодини, на основним академским студијама за разредну наставу студенти на првој години студија слушају наставу из наставног предмета *Говорне вештине и комуникација и Интеракција и комуникација у васпитном раду*, који су изборног карактера, и на другој години студија из наставног предмета *Реторика*, који је такође изборног карактера (*Основне академске студије*, Учитељ, 2021). На мастер академским студијама за разредну наставу на Педагошком факултету у Јагодини нема ниједног наставног предмета у оквиру кога се уче садржаји из комуникологије.

На Педагошком факултету у Ужицу, на основним академским студијама за разредну наставу, студенти у првој години студија слушају наставу из наставног предмета *Медији и комуникације* који је изборног карактера и на другој години студија из наставног предмета *Психологија комуникације* који је такође изборног карактера (*Студијски програм основних академских студија Учитељ*, 2019). На мастер академским студијама за разредну наставу на Педагошком факултету у Ужицу не постоји ниједан наставни предмет у оквиру кога се изучавају наставни садржаји из области комуникологије (*Студијски програм мастер академских студија Учитељ*, 2019).

На Педагошком факултету у Сомбору, на основним академским студијама за разредну наставу студенти не слушају наставу из области комуникологије (*Студијски програм основних академских студија Дипломирани учитељ*, 2013). На мастер академским студијама слушају наставу из наставног предмета *Облици и видови остваривања комуникације*, који је изборног карактера (*Студијски програм Мастер учитељ*, 2013).

Изузетак од свих факултета у Републици Србији на којима се образују будући учитељи је Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици који једини на основним академским студијама за разредну наставу има обавезни предмет из кога се слушају садржаји повезани са садржајима из комуникологије. Ради се о наставном предмету *Култура говора* на другој години студија. Поред поменутог предмета, студенти на другој години студија слушају и наставу из наставних предмета *Развој комуникацијских компетенција страног језика (енглески и немачки)*, који је изборног карактера (*Студијски програм ОАС1 – Дипломирани учитељ*, 2014). На мастер академским студијама за разредну наставу на Учитељском факултету на мађарском наставном језику у Суботици нема наставних предмета у оквиру којих се слуша настава повезана с комуникологијом (*Студијски програм ОАС1 – Мастер учитељ*, 2014).

Наставу из наведених наставних предмета углавном реализују универ-

зитетски наставници који су из области језика и књижевности, психологије и социологије. Полазећи од иницијалних усмерења предметних наставника, реално је очекивати да је и настава темељена на проблему и предмету проучавања поменутих наука и њихових дисциплина. То је недовољно за свеобухватно схватање и разумевање комуникологије која није само наука о *преношењу порука* (Balsler et al., 2017; VanDerveer, 2017). Добро познавање основа комуникологије од значаја је за обављање било које друштвене делатности.

## Метод

Циљ истраживања је да се идентификују процене студената разредне наставе о потреби и значају учења садржаја из комуникологије на студијама за разредну наставу. У истраживању се пошло од опште претпоставке да су садржаји из комуникологије значајни за обављање учитељске професије, али да се недовољно уче на студијама за разредну наставу. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити издвојени фактори који указују на значај учења садржаја из комуникологије на студијама за разредну наставу и да ће бити утврђено да не постоји значајна разлика у проценама студената разредне наставе о значају и потреби учења комуникологије на студијама за разредну наставу у зависности од уписане године студија. Да би се то утврдило, у октобру 2021, на узорку од 108 студената Студијског програма за разредну наставу Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу, спроведено је истраживање приказано у овом раду. Према уписаној години студија, структура узорка је следећа: I година студија – 9 (8,30%); II – 26 (24,10%); III – 50 (46,30%); IV – 23 (21,30%).

Коришћене су следеће методе: метода анализе садржаја, дескриптивна, трансферзална и компаративна метода. Примењене су истраживачке технике анкетања и скалирања. Подаци су прикупљени Скалом процена студената разредне наставе о значају и потреби учења садржаја из комуникологије на студијама за разредну наставу (Скалер – КНД-СРН). Скалер је конструисан за ово истраживање. На самом истраживању провераване су неке метријске карактеристике скалера и извршена његова корекција. Скалер је Ликертовог типа. Састојао се од 15 ајтема с тростепеном скалом интензитета сагласности – 1) слажем се, 2) нисам сигуран – и 3) не слажем се. Након корекције и изостављања 3 ајтема (ајтеми 2, 3 и 4 из првобитног скалера), за тумачење резултата факторске анализе и рачунање скорa за сваки ајтем за тумачење резултата добијених анализом варијансе, остало је 12 ајтема.

Табела 1. КМО, Бартлетов тест сферичности и Кронбахов алфа коефицијент

КМО		0,614
Бартлетов тест сферичности	$\chi^2$	393,806
	df	66
	p	0.000
	<	0,845

Кајзер-Мејер-Олкинов тест показао довољну вредност (КМО = 0,614). Бартлетов тест сферичности је достигао статистичку значајност на нивоу 0,001 ( $p = 0,000$ ), што указује на факторабилност матрице, њену прилагођеност узорку истраживања и оправданости факторске анализе. Поузданост инструмента испитивана је Кронбаховим алфа коефицијентом који је показао врло добру вредност ( $\alpha = 0,845$ ) (Табела 1).

Табела 2. *Комуналитети (h)*

Ајтеми	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
h	0,654	0,347	0,319	0,475	0,513	0,768	0,481	0,815	0,592	0,805	0,486	0,730

Задовољен је Општи Тостенов критеријум. Све вредности комуналитета су веће од 0,30 и имају вредности од  $h = 0,319$  код трећег ајтема, до  $h = 0,815$  код осмог ајтема (Табела 2).

Подаци прикупљени истраживањем обрађени су у статистичком програму IBM SPSS 24.0, применом статистичких поступака: факторска анализа с Варимакс ротацијом и анализа варијансе. Резултати истраживања приказани су табелама и дијаграмима.

## Резултати

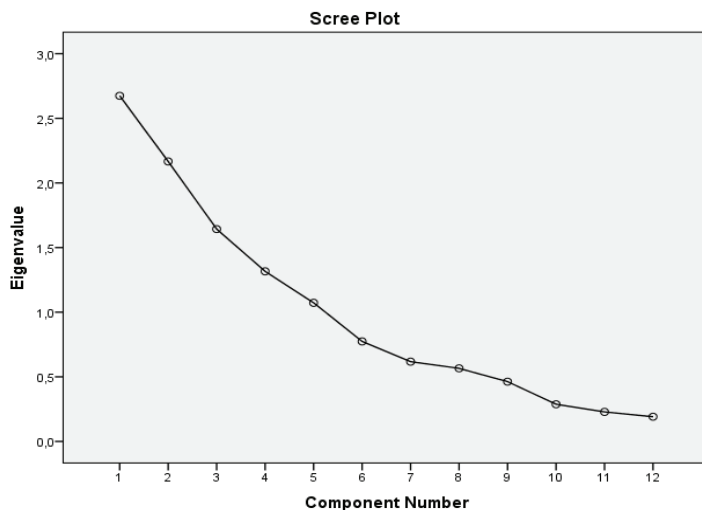
Подаци прикупљени истраживањем, најпре су били подвргнути анализи главних компоненти факторском анализом с Варимакс ротацијом.

Табела 3. *Карактеристични коренови и % укупно објашњене варијансе након Варимакс ротације*

Компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	2,609	21,740	21,740
2.	2,183	18,192	39,932
3.	1,692	14,099	54,031

Гутман-Кајзеровим критеријумом издвојене су три компоненте с карактеристичним кореновима већим од један, које укупно објашњавају 54,031% заједничке варијансе (Табела 3).

Анализом Дијаграма 1 може се уочити да постоје најизразитији преломи код 7. и 10. фактора, али и код 4. фактора. Без обзира на најизразитији прелом који је уочљив код 7. фактора, превладало је опредељење за избор 3 фактора према Гутман-Кајзеровом критеријуму који су остављени за даље тумачење резултата истраживања до којих се дошло факторском анализом с Варимакс ротацијом.



Дијаграм 1. *Процене студената о значају и потреби изучавања садржаја из комуникологије на студијама разредне наставе*

Табела 4. *Резултати факторске анализе с Варимакс ротацијом*

Ајтеми	Компоненте		
	I	II	III
a11 Комуникологија се значајно разликује од садржаја из комуникологије у осталим научним областима.	<b>0,900</b>		
a1 Пословно и лидерско комуницирање се разликује од садржаја из комуникологије као посебне научне дисциплине.	<b>0,786</b>		
a8 Облици изражавања у настави српског језика се разликују од општих начела комуникологије.	<b>0,673</b>		
a7 Садржаји из реторике се не поклапају са садржајима комуникологије.	<b>0,664</b>		
a9 Комуникологија ми доприноси развоју опште говорне културе.		0,870	
a15 Садржаји из комуникологије ми значајно доприносе стицању комуникацијских компетенција.		0,848	
a10 Комуникологија ми доприноси развоју говорних вештина.		0,681	
a13 Ефикасније бих решавао-ла проблеме у учењу ако би више учио-а комуникологију.		0,338	
a12 Комуникологија као научна дисциплина би требало да се учи на студијама за разредну наставу.			<b>0,822</b>
a14 Нема превише садржаја из комуникологије у студијском програму разредне наставе.			<b>0,662</b>
a6 Има мање значајних наставних предмета у студијском програму разредне наставе од комуникологије.			<b>0,607</b>
a5 Учитељима би требало да се добро оспособе за интерперсоналну комуникацију.			<b>0,589</b>

Подаци показују (Табела 4) да су према проценама студената издвојена три фактора која указују на потребу и значај учења наставних садржаја из комуникологије на факултетима на којима се образују будући учитељи. Први одређује чети-

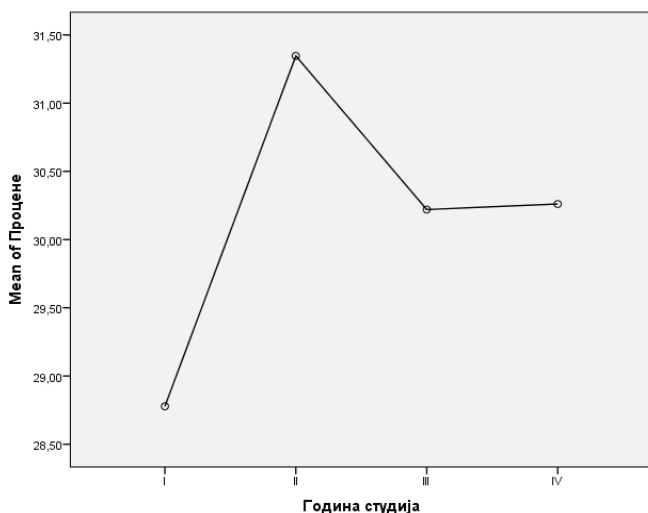
ри ајтема: 11, 1, 8 и 7; објашњава 21,740% заједничке варијансе (Табела 3); назван је *различитост садржаја*. Други одређује четири ајтема: 9, 15, 10 и 13; објашњава 18,192% заједничке варијансе (Табела 3); назван је *значај учења*. Трећи одређује 4 ајтема: 12, 4, 6 и 5; објашњава 14,099% заједничке варијансе; назван је *потреба учења*.

Једнофакторском анализом варијансе истражен је утицај четири групе студената према уписаној години студија: 1 (прва), 2 (друга), 3 (трећа) и 4 (четврта) на њихове процене о значају и потреби учења садржаја из комуникологије на студијама за разредну наставу које су испитиване на Скалеру КНД-СРН.

Табела 5. Уписана година студија и процене студената о значају и потреби учења комуникологије на студијама за разредну наставу

	Средњи скор	df	М	F	р
Унутар групе	48,980	3	16,327	0,905	0,441
Између група	1876,455	104	18,043		
Укупно:	1925,435	107			

Није утврђена статистички значајна разлика у резултатима четири групе студената према уписаној години студија о значају потреби учења комуникологије на студијама за разредну наставу:  $F(3; 104) = 0,905$ ;  $p = 0,441$  (Табела 5). Из наведеног разлога није рађено накнадно поређење помоћу Такојевог ХСД теста.



Дијаграм 2. Уписана година студија и процене студената о значају и потреби учења комуникологије на студијама за разредну наставу (Scree Plot)

На Дијаграму 2 се види углавном уједначени пад изломљене линије која иде од студената друге године студија према студентима прве, као и треће и четврте године студија где је разлика готово неприметна, што додатно потврђује резултате истраживања на основу података ANOVA који су приказани у Табели 5.

## Закључци и расправе

У налазима теоријског проучавања у овом раду је утврђено да је комуникологија научна дисциплина значајна свим људима у свакодневном животу и деловању у различитим радним и друштвеним ситуацијама. Указано је и на значајан допринос комуникологије учитељима у обављању учитељске професије. Анализом студијских програма основних академских и мастер академских студија разредне наставе на факултетима у Републици Србији је утврђено да се она недовољно не изучава, па стога и будући учитељи немају довољно знања из ове области. За разлику од тога, у државама са развијенијим системима васпитања и образовања, комуникологија се на наставничким факултетима изучава у знатно већем обиму (Garcia Ramos et al, 2020; Golsan & Rudick, 2018). Из наведеног разлога се истиче значај и потреба проучавања комуникологије као наставне дисциплине на студијама разредне наставе.

Детаљна анализа студијских програма за разредну наставу је показала да су на свим факултетима садржаји засновани на стицању знања, вештина и способности студената за обављање учитељске професије. Занемарује се једна друга страна припремања будућих учитеља, а то је њихово оспособљавање за ефикаснију комуникацију. На непотребно занемаривање комуникологије указују и нека истраживања спроведена у свету. У истраживању спроведеном 2020. у Сингапуру је утврђено да су на универзитетима Сингапура студије конципиране тако да студенти усвоје наставне садржаје који су повезани с њиховим дисциплинарним студијама, док се комуникацијске вештине углавном нуде кроз споредне течајеве током студија (Kathpalia et al, 2020: 227). Резултати овог истраживања су показали и да комуникацијске вештине студената, због недовољног изучавања комуникологије углавном зависе од њиховог укупног знања и комуникацијских вештина које поседују. На основу издвојених фактора на Скалеру КНД-СРН истраживања приказаног у овом раду се такође посредно може закључити да, без обзира што њиме нису испитиване комуникацијске вештине студената, зависе од општег знања и претходно стечених комуникацијских вештина студената.

Стални развој науке и технологије, посебно информатике, савремени проблеми комуницирања у настави настали услед глобалне пандемије, али и сталне промене у систему васпитања и образовања, условили су потребу ефикасније комуникације. Све то додатно указује и на значај комуникологије у ефикаснијем деловању будућих учитеља у школи и уопште у локалној и широј друштвеној заједници у којој живе. То потврђују и нека истраживања у којима су резултати показали да савремена дешавања у друштву и школи изискују потребу дефинисања не само циљева, него и облика и модела комуницирања у друштву и у школи (Baram Tsabari – Lewenstein, 2017). Овакви приступи указују на потребу научне комуникације, која подразумева оптимална знања из области комуникологије. Оно што може представљати проблем у комуникологији је у којој мери је она прилагођена потребама конкретног студијског програма, што је потврђено и

у једном скоријем истраживању спроведеном у Аустралији, у коме су проучаване потребне вештине за ефикасну комуникацију у различитим областима (Mercer Mapstone – Kuchel, 2017). Све то важи и за студије разредне наставе, што отвара једно ново питање које би се у неким будућим истраживањима могло проучавати, а то је питање комуникацијских вештина и модела комуникације у разредној настави, што би свакако послужило и у креирању наставних садржаја из комуникологије на студијама за разредну наставу.

Анализом студијских програма за разредну наставу на основним и мастер академским студијама за разредну наставу у Републици Србији се може уочити да поред тога што се комуникологија недовољно изучава на студијама за разредну наставу и да постоји само мањи број тангентних наставних предмета, него се чак и они међусобно разликују и да поменуте наставне предмете углавном предају наставници из научних области језика и књижевности, психологије и социологије. То потврђује и први издвојени фактор *различитост садржаја*. Овакав тренд својствен је и осталим државама у свету, мада с одређеним посебним специфичностима (Webb & Vaughn, 2019). Оне се првенствено огледају у зависности од сваког појединачног наставничког факултета и профила наставника који се на њему образују (Salamondra, 2021; Munz & Colvin, 2018). На наставничким факултетима за образовање учитеља, углавном у европском и светском простору постоји сагласје о значају и потреби комуникологије на студијама за разредну наставу (Franks Thomas et al, 2020). На потребу усаглашености указује и Европски оквир о кључним компетенцијама просветних радника за рад у просвети и целоживотно учење (Миленовић, 2021; Миленовић, 2013).

У налазима емпиријског истраживања је најпре утврђено да су садржаји из комуникологије значајни за успешно обављање учитељске професије, што је у сагласју с налазима на основу критичких анализа изнетих у теоријском приступу проблему истраживања, што показују и издвојени фактори на Скалеру КНД-СРН, зато што су студенти разредне наставе обухваћени овим истраживањем високо вредновали ајтеме који указују на значај и на потребу учења комуникологије на студијама за разредну наставу. На то упућују и нека новија истраживања публикована у часописима водећих светских листа (Goodboy, 2018). Резултати овог спроведеног истраживања се у одређеној мери разликују од налаза неких од истраживања спроведених у свету у којима је, за разлику овог спроведеног истраживања, утврђен значај и потреба учења комуникологије на студијама за наставничка занимања, али у одређеним сферама, што се нарочито односи на интерперсоналну комуникацију у школи, и нарочито комуникацију између група деце у одељењу (Zahry & Besley, 2021).

На основу резултата овог спроведеног истраживања се могу дати одређене педагошке импликације. Оне се пре свега односе на потребу продубљеније анализе истраживања овог проблема. Да за тим има потребе показали су и налази емпиријског истраживања. Истиче се и потреба учења темељних наставних садржаја из комуникологије који би с једне стране допринели стицању темељних знања од стране студената разредне наставе из комуникологије као науке, а са друге стране је реч о креирању наставних садржаја из комуникологије који



би били непосредно повезани с потребама учитељске професије и потребама студената разредне наставе за обављање учитељске професије. Све то требало би бити за добробит студената разредне наставе и учитељске професије која је од националног значаја за сваку друштвену заједницу.

## Литература

- Balsler, T., Grabau, A., Kniess, D. & Page, L. (2017). Collaboration and Communication. *New Directions for Institutional Research*, 175(65), 65–79.
- Baram Tsabari, A. & Lewenstein, B. (2017). Science Communication Training: What Are We Trying to Teach? *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 7(3), 285–300.
- VanDerveer, B. & Butterick, B. (2017). Championship Communication. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 30(6), 5–9.
- Garcia Ramos, F., Zurian, F. & Núñez Gómez, P. (2020). Gender Studies in Communication Degrees. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 28(63), 21–30.
- Golsan, K. & Rudick, K. (2018). Critical Communication Pedagogy in/about/through the Communication Classroom. *Journal of Communication Pedagogy*, 1(1), 16–19.
- Goodboy, A. (2018). Instructional Communication Scholarship: Complementing Communication Pedagogy. *Journal of Communication Pedagogy*, 1(1), 9–11.
- Zahry, N. & Besley, J. (2021). University Attendance as Science Communication. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 11(2), 155–173.
- Kathpalia, S., Ong, K. & Leong, A. (2020). Communication Needs of Science Graduate Students. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 51(2), 227–243.
- Kohen, Z. & Dori, Y. (2019). Toward Narrowing the Gap between Science Communication and Science Education Disciplines. *Review of Education*, 7(3), 525–566.
- Ивковић, М. и Миленовић, Ж. (2014). Социјално-комуникацијске компетенције васпитача. *Педагогија*, 69(1), 61–70.
- Јеленковић, П. и Јеленковић, Ј. (2013). Системи комуникације у функцији избора професије – студија случаја Ниш. *Теме*, 37(2), 667–681.
- Јеленковић, П. (2013). Историјски преглед развоја комуникологије. *Пешчаник*, 11(1), 226–239.
- Kaufmann, R. & Vallade, J. (2021). Online Student Perceptions of Their Communication Preparedness.
- Mercer Mapstone, L. & Kuchel, L. (2017). Core Skills for Effective Science Communication: A Teaching Resource for Undergraduate Science Education. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 7(2), 181–201.
- Миленовић, Ж., Базић, Б. и Симић, М. (2014). Невербална комуникација у настави и свакодневном животу. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 17(16), 275–288.

- Миленовић, Ж. и Јефтовић, М. (2013). *Социјално-комуникацијске компетенције васпитача*. У: П. Спасојевић (ур.) (2013). *Зборник радова Савремено образовање и компетенције васпитача у предшколским установама са Прве стручно-научне конференције БАПТА*, одржане у Станишићима, 2–3. 3. 2012. (29–47). Бијељина: Балкански савез удружења васпитача БАПТА из Београда.
- Миленовић, Ж. (2021). *Елементарна дидактика*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет.
- Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2010). *Педагошко-психолошке компетенције наставника у инклузивној настави*, рад са Првог конгреса педагога Републике Српске одржаног на Јахорини, 25–27.06.2009.. *Наша школа*, 16(1), 117–131.
- Миленовић, Ж. (2009). *Дидактичко-методичке компетенције наставника у инклузивној настави*. У: Д. Боуиллет и М. Матијевић (ур.). *Знанствена монографија Курикулуми раног одгоја и обвезног образовања са Треће међународне знанствене конференције*, одржане у Задру, 13–15. 11. 2009. (493–506). Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет.
- Мирков, Л. (2019). Приповедање у новинарству као жанровски поступак. *СМ: Communication and Media*, 14(45), 135–156.
- Munz, S. & Colvin, J. (2018). Communication Apprehension: Understanding Communication Skills and Cultural Identity in the Basic Communication Course. *Basic Communication Course Annual*, 30(10), 172–199.
- Salamondra, T. (2021). Effective Communication in Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1), 22–26.
- Тривић, Н. (2019). Медији и комуникацијска р(еволуција). *Политеа*, 9(18), 115–135.
- Питић, Т. (2020). Вештачка интелигенција у медијским интелигенцијама – радио и телевизија. *Социолошки преглед*, 1329–1345.
- Franks Thomas, A., Comizio, R., Saint, J. & Dockweiler, K. (2020). Strategic Communication for Advocacy. *Communique*, 49(21), 19–20.
- Harel, D. & McAllister, T. (2019). Multilevel Models for Communication Sciences and Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(4), 783–801.
- Webb, N. & Vaughn, M. (2019). Teaching the Communication Course: Intercultural Communication. *Journal of Communication Pedagogy*, 2(1), 53–57.
- \*\*\**Студијски план и програм дипломских мастер студија* Учитељског факултета, Универзитета у Београду, 2015.
- \*\*\**Студијски програм за образовање учитеља* Педагошког факултета у Врању, Универзитета у Нишу, 2015.
- \*\*\**Студијски програм ОАС4 – Дипломирани учитељ* Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици, Универзитета у Новом Саду, 2014.
- \*\*\**Студијски програм за образовање учитеља* Учитељског факултета, Универзитета у Београду, 2015.
- \*\*\**Студијски програм МАС1 – Мастер учитељ* Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици, Универзитета у Новом Саду, 2014.

- \*\*\**Студијски програм основних академских студија Мастер учитељ* Педагошког факултета у Сомбору, Универзитета у Новом Саду, 2013.
- \*\*\**Студијски програм мастер академских студија за образовање учитеља* Педагошког факултета у Врању, Универзитета у Нишу, 2015.
- \*\*\**Студијски програм мастер академских студија Разредна настава* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, 2021.
- \*\*\**Студијски програм мастер академских студија Учитељ* Педагошког факултета у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу, 2021.
- \*\*\**Студијски програм основних академских студија Учитељ* Педагошког факултета у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу, 2021.
- \*\*\**Студијски програм: Мастер учитељ* Педагошког факултета у Ужицу, Универзитета у Крагујевцу, 2019.
- \*\*\**Студијски програм основних академских студија Дипломирани учитељ* Педагошког факултета у Сомбору, Универзитета у Новом Саду, 2013.
- \*\*\**Студијски програм основних академских студија Разредна настава* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, 2021.
- \*\*\**Студијски програм: Учитељ* Педагошког факултета у Ужицу, Универзитета у Крагујевцу, 2019.

## COMMUNICATION SCIENCE AS A TEACHING DISCIPLINE IN THE STUDY PROGRAM FOR CLASSROOM TEACHING - NEED AND SIGNIFICANCE

**Živorad Milenović**

University of Pristina - Kosovska Mitrovica, Faculty of Teacher Education

**Marija Milenović**

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Communication and Journalism

**Jelena Sedlarević**

Elementary School in Smederevska Palanka

**Abstract:** The problem of research is the importance and need for learning communication as a teaching discipline in studies for classroom teaching, which is theoretically studied from the angle of university teaching, study of communication science and reflective practice of teachers and on an empirical level based on students' perception of classroom teaching. The research started from the general assumption that the contents from communication science are important for performing the teaching profession, but that it is insufficiently studied in the studies for class teaching. We also started from special assumptions that the research will single out the factors

that indicate the importance of learning content from communication studies in studies for primary education and that it will be determined that there is no significant difference in students' assessments of the importance and need for learning content from communication studies. For class teaching depending on the enrolled year of study. In order to determine that, in October 2021, on a sample of 108 students of the Study Program for Classroom Teaching at the Faculty of Teacher Education in Prizren - Leposavic, the research presented in this paper was conducted. Data collected by the CSTD-SCC Scalar ( $\alpha = .845$ ) were processed by factor analysis and analysis of variance. Factor analysis singled out three factors: 1) the diversity of content, 2) the importance of learning and 3) the need to learn content from communication studies in the classroom. Analysis and analysis of variance showed that there is no significant difference in the assessments of primary school students about the importance and need to learn content from communication studies in primary school studies, depending on the enrolled year of study. He concludes that teaching contents in communication science are important for future teachers, that they are differently represented in study programs for classroom teaching in the Republic of Serbia, that students generally agree in assessments of the importance and need to learn communication science in classroom studies, which indicates the need to change and supplements of study programs for class teaching with teaching contents in communication science and the need for professional development of teachers in order to acquire the necessary knowledge in communication science.

**Keywords:** *teaching profession, teacher, communication in the classroom, social-communication competencies, clear and loud expression, quality listening.*

**Цитирање чланка:**

Миленовић, Ж., Миленовић, М. и Седларевић, Ј. (2021). Комуникологија као наставна дисциплина у студијском програму за разредну наставу – значај и потреба. *Годишњак за педагогију*, 6(2), 39-52.

UDK 371.213:159.923

Originalni naučni rad

Primljeno: 16.09.2021.

Odobreno za štampu: 07.11.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2021.4>

## CRTE LIČNOSTI I AFEKTIVNA ULOGA OMILJENIH I NEOMILJENIH NASTAVNIKA

Milica Tošić Radev<sup>1</sup>

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za psihologiju

Ana Pešikan

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Departman za psihologiju

**Apstrakt:** Cilj istraživanja je bio ispitati da li se omiljeni i neomiljeni nastavnici razlikuju u pogledu vlastite umešnosti u afektivnoj ulozi, da li postoji povezanost kompetentnosti u afektivnom domenu sa crtama ličnosti nastavnika, kao i da li je moguće izdvojiti diskriminativnu funkciju koja razlikuje omiljene i neomiljene nastavnike na temelju njihove strukture ličnosti. Inventarom ličnosti Neo PI-R operacionalizovana je struktura ličnosti po pet učenicima izrazito omiljenih i neomiljenih nastavnika. Njihovu kompetentnost u afektivnom domenu procenilo je 200 učenika sedmog razreda na Upitniku za evaluaciju afektivne uloge nastavnika. Rezultati su pokazali da se omiljeni i neomiljeni nastavnici mogu jasno prepoznati na osnovu izraženosti sledećih crta ličnosti: vulnerabilnost, popustljivost, depresivnost, vrednost, osećaj dužnosti i socijalna nelagodnost. Od crta ličnosti, u predikciji učeničke procene nastavnika najznačajnija je crta depresivnosti koja objašnjava čak 60% varijanse ukupnog skora nastavnika na Upitniku za evaluaciju afektivne uloge nastavnika. Iako na malom uzorku, rezultati su značajni i upućuju na zaključak da je umešnost nastavnika u afektivnoj interakciji sa učenicima povezana sa karakteristikama ličnosti nastavnika koja se verovatno reflektuje na njihovo ponašanje i odnos prema učenicima što za posledicu ima dobre ili loše odnose sa učenicima. Rezultati su diskutovani u smeru potrebe da se podizanjem svesti nastavnika o ovoj profesionalnoj ulozi i mogućnostima da se dodatnim edukacijama poboljša kvalitet njihovog rada.

**Ključne reči:** afektivna uloga nastavnika, omiljeni i neomiljeni nastavnici, crte ličnosti.

### Uvod

Obrazovanje predstavlja jedan složeni sistem sa jasnom organizacijom. Nastavnik u tom sistemu ima svoj položaj iz koga proističe i njegova uloga. Svaka društvena uloga predstavlja sistem očekivanog ponašanja koji se vezuje za položaj

<sup>1</sup> milica.tosic.radev@filfak.ni.ac.rs

pojedince u nekoj društvenoj grupi (Rot, 1994) i obuhvata aktivnosti koje se smatraju obaveznim, aktivnosti na koje osoba na nekom položaju u grupi ima pravo i očekivani način psihološkog reagovanja, ali uloga i zabranjuje određena ponašanja (Havelka, 2000).

U proučavanju nastavničkih uloga mogu se uočiti različiti pristupi. Zajednička karakteristika većine radova koji se bave nastavničkim ulogama jeste to da autori pokušavaju da ih nekako klasifikuju, ali se razlikuju kriterijumi klasifikacije, pa time i broj uloga koje identifikuju različiti autori (Pešikan, 2020). Uloga nastavnika zavisi od koncepcije nastave, zadataka koji se posledično stavljaju pred nastavnika, kao i od utvrđenih obrazovno-vaspitnih ciljeva. Svaka od koncepcija nastave drugačije vidi prirodu školskog učenja, a samim tim i ulogu nastavnika u tom procesu. U tradicionalnoj, frontalnoj, dominantno predavačkoj nastavi najznačajnija mu je uloga prenosioca znanja – nastavnik je onaj koji prezentuje znanje koje učenici treba da usvoje, a prateće su ocenjivanje naučenoga i sprovođenje discipline. Savremena nastava je orijentisana na učenje, okrenuta je kreiranju situacija učenja. Njeni ciljevi podrazumevaju izgradnju kompleksnijih obrazovnih postignuća (Blum, 1981), kognitivnih kompetencija, ali i veština u afektivnoj, socijalnoj i psiho-motornoj sferi. U ovako koncipiranoj nastavi uloga nastavnika se bitno menja. On je medijator u procesu saznavanja, kreira aktivnosti učenja u zoni narednog razvitka učenika, stručnjak koji vešto i kompetentno koristi prilike za kreiranje povoljne sredine za učenje prilagođeno potrebama svojih učenika. Takođe, nastavnik utiče na odnos učenika prema sredini za učenje, a stilom svog komuniciranja sa učenicima i na njihovo školsko postignuće i celoviti razvoj ličnosti (intelektualni, socijalni, moralni, emocionalni i fizički razvoj) (Pešikan, 2020). U takvoj koncepciji nastave nastavnik ima brojne i složene uloge.

Za potrebe ovog rada korišćena je klasifikacija nastavničkih uloga Ivića i saradnica (Ivić i sar., 2003), koja se temelji na principima aktivnog učenja (Ivić i sar., 2003). Imajući u vidu zahteve koje principi aktivnog učenja/nastave stavljaju pred nastavnika, izdvajaju se sledeće uloge: 1) nastavnička uloga u užem smislu; 2) motivaciona uloga; 3) evaluativna uloga; 4) saznajno-dijagnostička uloga; 5) uloga regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi i 6) uloga partnera u afektivnoj interakciji. Najdetaljnije je razrađena nastavnička uloga u užem smislu – njegova uloga kao predavača, voditelja i organizatora nastave i partnera u pedagoškoj komunikaciji. Motivaciona uloga podrazumeva napore nastavnika da podstakne učenike na učenje i rad, da razvija, podstiče i održava radoznalost i njihova interesovanja za intelektualni rad i razvija radne navike kod učenika. Saznajno-dijagnostička uloga odnosi se na procesnu dijagnostiku, šta i koliko učenik zna i može, na koji način misli, radi i uči, šta su mu preferencije i interesovanja i slično. Kao evaluator, nastavnik kontinuirano prati rad i razvoj i istovremeno procenjuje proces učenja i ocenjuje postignuće učenika. Ova uloga obuhvata formativno i sumativno ocenjivanje, sve vrste intervencija koje daju povratnu informaciju o uspešnosti procesa učenja, o učeničkom ponašanju i njegovoj ličnosti. Nastavnik bi trebalo da bude i neko ko prati, reguliše socijalne odnose u grupi i podstiče konstruktivnu komunikaciju među učenicima uspostavljanjem discipline, rešavanjem konflikata, oblikovanjem

uzajamnih odnosa sa učenicima i između učenika, itd. Kada je reč o afektivnoj ulozi nastavnika, navodi se da nastavnik kao partner u afektivnoj komunikaciji mora da prepoznaje potrebe i afektivna stanja svojih učenika i način kako da adekvatno reaguje na njih i da im svojim ponašanjem pomogne u konstruktivnom nošenju sa njima. Nastavnik mora da bude vešt u dijagnostifikovanju psihičkih stanja učenika, uključujući i potencijalne teškoće sa kojima se učenik suočava i da pomaže razgovarajući sa učenikom, porodicom, stručnim licima, upućujući učenika, kada je to potrebno, na određeni tretman i slično (Ivić i sar., 2003).

Afektivna uloga se uobičajeno vezuje za pomaganje detetu koje ima probleme, ali u procesu nastave/učenja ona obuhvata mnogo više od toga. U detaljnijoj konceptualizaciji i operacionalizaciji ove nastavničke uloge izdvojene su njene brojne važne komponente, kao što su: motivisanost za rad sa decom i mladima, raspoloživost nastavnika učenicima, učeničko poverenje u nastavnika, poznavanje učenika i nastavnikova spremnost da saraduje sa kolegama povodom određenog učenika, osetljivost na potrebe i afektivna stanja učenika, empatija i adekvatno reagovanje na reakcije učenika, modelovanje pozitivne socioemocionalne klime, itd. (Tošić Radev, 2016).

Nalazi istraživanja o kvalitetima dobrih i omiljenih nastavnika pokazuju da su afektivni atributi, iako često zanemareni zbog svoje teško merljive prirode, vrlo važan aspekt kompetencija nastavnika i da moraju biti uzeti u obzir ako želimo pravilno da odredimo efektivnost nastavnika (Goldhaber & Anthony, 2004). Reč je o kvalitetima koji se fokusiraju na pozitivne lične osobine nastavnika, neophodne za efektivnu nastavu. Briga, poštovanje, motivacija, istrajnost, entuzijazam i predanost su sve primeri teško uhvatljivih svojstava ličnosti nastavnika koji su proučavani (Brown et al., 2008; Goldhaber, 2002; Goodwin, 2010). Miler (1987) je izdvojio samo neke od afektivnih obeležja nastavnika poput: pozitivnih odnosa sa učenicima, mentalnog zdravlja nastavnika i brojnih ponašanja kojima nastavnik pokazuje interesovanje za učenike kroz entuzijazam, ohrabrenje, humor i dostupnost), smatrajući ih važnim determinantama efektivnosti nastavnika. Drugi autori na temelju učeničkih odgovora izdvajaju četiri dimenzije dobre nastave: briga za učenike; razumevanje učenika, zabava i ljubav (Thomas & Montomery, 1998). Pored ovih učenici kao poželjne karakteristike dobrih i omiljenih nastavnika izdvajaju: poštovanje tuđeg mišljenja, iskrenost, nepristrasnost, poštovanje učenika, razumevanje problema učenika i zainteresovanost za njih, spremnost da pomognu, prijateljsku nastrojenost, veselost, toplinu, druželjubivost, ljubaznost, prilagodljivost, pravednost, moralnost, doslednost, toleranciju, samokontrolu, razumevanje i strpljenje, tj. sposobnost da se obrati pažnja na učenika, sposobnost da se uspostave dobri odnosi sa učenicima i roditeljima, toplina, saradljivost, otvorenost mišljenja, različita interesovanja, dopuštanje veće autonomije učenika uz održavanje reda (Bjekić, 1999; Blishen, 1969; Odom, 1943; Rubio, 2009; UNICEF, 2001).

Iako se u novije vreme sve više govori emocijama u procesu obrazovanja (Elias, 2001; Hargreaves, 1994; Nias, 1996; Pianta, 1997; Tošić Radev & Pešikan, 2017a,b) i o profesionalnom razvoju nastavnika, tj. razvoju osobe unutar njene profesionalne uloge, njegova afektivna uloga ostaje zanemarena. U koncepciji

profesionalnog razvoja nastavnika nastavnik je profesionalac, a profesionalizam karakterišu (profesionalna) autonomija i odgovornost (Ivić i sar., 2003). Ono što je stručno i naučno nedopustivo, jeste procenivanje kvaliteta i uspešnosti nastavnika preko ispitivanja njegove ličnosti (Stojiljković, 2012) i kapaciteta za obavljanje različitih uloga. Drugim rečima, prećutno se prihvata da način na koji nastavnici reaguju na različite socijalne situacije proizilazi iz individualnih razlika između nastavnika u pogledu ličnosti, stila ili drugih ličnih svojstava (Mills, 2003, Stronge, 2002, Wentzel, 2002), da to, dakle, nije deo profesije, profesionalne uloge već urođenih karakteristika ili talenta. Između ostalog i adekvatan odnos nastavnika prema učenicima u praksi se prećutno prihvata kao vrlina pojedinih nastavnika, a u vezi sa njihovim ličnim interesima, motivacijom i ličnosti (Ackerman & Heggstad, 1997). Ukratko, u današnjoj obrazovnoj politici, brižnost se posmatra kao izbor koji je napravljen od strane pojedinih nastavnika u skladu sa njihovom filozofijom i vlastitim odabranim profesionalnim ciljevima (O'Connor, 2008). Time se, pored ostalog, ozbiljno ugrožava profesionalizacija uloge nastavnika.

U skladu sa iznetim nalazima, predmet ovog istraživanja je ispitivanje da li se omiljeni i neomiljeni nastavnici razlikuju u pogledu vlastite umešnosti u afektivnoj nastavničkoj ulozi, da li postoji povezanost kompetentnosti u afektivnoj ulozi sa crtama ličnosti nastavnika, kao i da li je moguće izdvojiti diskriminativnu funkciju koja razlikuje omiljene i neomiljene nastavnike na temelju njihove strukture ličnosti.

## Metodologija

### *Uzorak i postupak istraživanja*

Predstavljeno istraživanje i prateći rezultati deo su obuhvatnije studije o afektivnoj ulozi nastavnika<sup>2</sup> i njenih determinišućih faktora. Uzorak istraživanja činili su nastavnici i 200 učenika sedmog razreda iz ukupno 6 odeljenja tri gradske osnovne škole. Prvo je utvrđen „status“ nastavnika prema percepciji učenika. U istraživanje su uključeni, iz svake škole, samo nastavnici koji su predstavljali ekstreme, tj. oni koji su označeni od strane učenika kao najomiljeniji (pet) ili kao najmanje omiljeni (pet).

Postupak se sastojao u tome što je istraživač pre početka istraživanja u saradnji sa psihologom i/ili direktorom škole obišao jedno odeljenje sedmog razreda i zamolio učenike da na papiru napišu imena i prezimena po dva svoja omiljena i neomiljena nastavnika. Nakon analize učeničkih odgovora istraživač je izabrao nastavnike prema sledećem kriterijumu: izabrani su nastavnici koji su najčešće navođeni kao omiljeni, a da se pri tome nisu nijednom našli na listi neomiljenih i obrnuto, nastavnici koji su se najčešće našli na listi neomiljenih, a da se nijednom nisu našli na listi omiljenih. Ovaj postupak je ponovljen u tri osnovne škole na teritoriji Niša, kako bi se iz svake škole obuhvatili samo nedvosmisleno omiljeni i neomiljeni nastavnici.

---

<sup>2</sup> Doktorske disertacije „Afektivna uloga nastavnika: Konceptualizacija i empirijska provera konstrukta“ (Tošić-Radev, 2016).



Nakon upoznavanja sa nastavnikom, on je obavešten da je afektivni odnos između nastavnika i učenika predmet istraživanja, da je istraživanje anonimno i dobrovoljno i zamoljeni su da popune test ličnosti i omoguće istraživaču da na jednom času zada upitnik učenicima.

### *Instrumenti istraživanja*

U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti:

- *Inventar ličnosti (NEO Personal Inventory – Revised, forma S)*, standardizovan na našoj populaciji (Đurić Jočić i sar., 2004) namenjen je merenju izraženosti sledećih dimenzija i crta ličnosti odraslih osoba: neuroticizama (i uži aspekata: anksioznosti, hostilnosti, depresivnosti, socijalne nelagodnosti, impulsivnosti i vulnerabilnosti); ekstraverzije (topline, druželjubivosti, asertivnosti, aktiviteta, potrage za uzbuđenjem i pozitivne emocije); otvorenosti (fantazije, estetike, osećanja, akcije, ideja i vrednosti); saradljivosti (poverenja, iskrenosti, altruizma, popustljivosti, skromnosti i blage naravi); i savesnosti (kompetencije, reda, dužnosti, postignuća, samodiscipline i promišljenosti). Rezultat na inventaru ličnosti NEO PI-R pruža informaciju o izraženosti dimenzija i crta ličnosti pojedinca definisanih u skladu sa petofaktorskim modelom strukture ličnosti. Svaka skala namenjena merenju određenog domena obuhvata po šest subskala namenjenih merenju uži aspekata, crta sa po osam ajtema, što ukupno čini 240 ajtema. Na svakoj stavci ispitanik izražava stepen svog slaganja ili neslaganja sa sadržajem stavke na petostepenoj skali procene. Na normativnom uzorku u Srbiji (Đurić Jočić i sar., 2004; Knežević i sar., 2004) proverena pouzdanost Inventara na uzorku u Srbiji (Knežević i sar., 2004) ukazuje na visoku pouzdanost skala koje ispituju pet domena (Cronbach alfa u rasponu od 0,80 do 0,90).
- *Upitnik za evaluaciju afektivne uloge nastavnika – forma za učenike (AfUN- U, Tošić Radev, 2016)* sačinjen je od 27 stavki na kojima učenici izražavaju stepen slaganja na petostepenoj skali procene. Tvrdnje predstavljaju operacionalizaciju različitih komponenti afektivne uloge nastavnika (npr. „Moj nastavnik me sluša kada mu se obratim“; „Moj nastavnik je u više navrata pokazivao interesovanje za mene i moj život, moju porodicu, interesovanja i uspeh van škole“). Instrument ima jednofaktorsku strukturu i visok nivo pouzdanosti (Cronbach alfa 0.96).

## **Rezultati**

Kada je reč o kompetentnosti nastavnika u realizaciji afektivne uloge, rezultati pokazuju da empirijski raspon skorova odstupa od teorijskog raspona skorova, kao i da se u potpunosti razlikuju empirijski raspon skorova omiljenih i neomiljenih nastavnika (Tabela 1).

Tabela 1. *Teorijski i empirijski raspon skorova nastavnika na upitniku AfUN-U i prosečna učenička procena o kompetentnosti nastavnika u afektivnoj ulozi*

AfUN-Up	Teorijski raspon skorova		Empirijski raspon skorova		Prosečna izraženost	
	Min	Max	Min	Max	AS	SD
Nastavnik			35	88	63,67	23,54
<i>Omiljeni nastavnici</i>	27	135	79	88	84,71	4,14
<i>Neomiljeni nastavnici</i>			35	61	42,62	11,07

Posebno je važno uočiti da nema nastavnika, čak ni među omiljenim nastavnicima, koje su učenici ocenili najvišim ocenama u pogledu uspešnosti u njihovoj ulozi u afektivnom domenu, dok neomiljeni nastavnici postižu izuzetno niske skorove pri učeničkoj proceni njihove umešnosti u afektivnoj interakciji sa učenicima.

Primenom t-testa, dalja analiza pokazuje da su razlike između omiljenih i neomiljenih nastavnika u pogledu afektivne interakcije sa učenicima statistički značajne i na ovako malom uzorku nastavnika (Tabela 2).

Tabela 2. *Razlike u učeničkoj proceni omiljenih i neomiljenih nastavnika na Upitniku za procenu afektivne uloge nastavnika AfUN-U*

Upitnik	Omiljeni nastavnici		Neomiljeni nastavnici		t	df	Sig.
	AS	SD	AS	SD			
AfUN-U	<b>84,71</b>	4,15	<b>42,62</b>	11,07	-7,959	8	,000

Na prvi pogled ovakav nalaz može izgledati donekle cirkularno, budući da su učenici na upitniku za procenu afektivne uloge nastavnika različito procenili svoje omiljene i neomiljene nastavnike, koje su prethodno sami odabrali. Međutim, upitnik AfUN-U se sastoji od pitanja koja predstavljaju operacionalizaciju prethodno utvrđenih dimenzija afektivne uloge nastavnika (npr. bliskost u odnosu nastavnika i učenika, dostupnost nastavnika, nastavnička briga o okruženju učenika itd.). Budući da je upitnik sastavljen od selekcionisanih pitanja, tako da predstavljaju operacionalizaciju poduloga nastavnika u afektivnom domenu, dobijeni podatak nosi u sebi novu i važnu informaciju da razlike u nastavničkoj kompetentnosti u domenu afektivne uloge vode do jasnih razlika u učeničkoj percepciji nastavničkog ponašanja, tj. toga da li će oni učenicima biti omiljeni ili neomiljeni.

Drugo istraživačko pitanje odnosilo se na povezanost nastavničkog skora na upitniku AfUN – U i dimenzija i crta ličnosti nastavnika. U tabeli 3 prikazani su rezultati prosečne izraženosti osobina i dimenzija ličnosti ispitanih nastavnika dobijenih postupcima deskriptivne statistike.

Tabela 3. *Izraženost bazičnih dimenzija i crta ličnosti kod nastavnika*

Naziv domena	Omiljen nastavnik		Neomiljen nastavnik		Nastavnik	
	M	SD	M	SD	M	SD
Anksioznost	15,4	1,96	20,20	2,76	17,80	5,65
Hostilnost	11,60	2,96	14,60	1,69	13,10	5,32
Depresivnost	10,20	2,01	16,80	1,77	13,50	5,3
Socijalna nelagodnost	14,00	1,45	17,00	1,26	15,5	3,27
Impulsivnost	16,40	1,54	16,60	1,50	16,50	3,21
Vulnerabilnost	20,20	1,98	19,00	2,14	19,60	4,40
<b>Neuroticizam</b>	<b>87,80</b>	<b>10,25</b>	<b>104,20</b>	<b>5,83</b>	<b>96</b>	<b>19,58</b>
Toplina	28,00	1,09	25,20	,86	26,6	2,55
Druželjubivost	28,40	3,40	26,00	2,02	27,20	6,03
Asertivnost	20,80	3,01	19,00	2,19	19,90	5,63
Aktivitet	24,80	1,46	22,20	1,59	23,50	3,50
Potruga za uzbuđenjima	14,00	1,09	14,60	2,56	14,3	4,16
Pozitivne emocije	25,60	3,47	22,40	2,09	24	6,27
<b>Ekstraverzija</b>	<b>141,60</b>	<b>10,57</b>	<b>129,40</b>	<b>6,55</b>	<b>135,5</b>	<b>19,61</b>
Fantazija	26,00	2,66	25,00	1,92	25,5	4,93
Estetika	27,00	4,21	28,20	2,13	27,6	7,06
Osećanja	30,40	2,11	26,60	1,66	28,5	4,48
Akcija	24,00	1,64	22,20	,86	23,1	2,92
Ideje	27,40	,93	22,80	1,58	25,1	3,28
Vrednosti	20,80	1,11	21,60	,40	21,2	1,81
<b>Otvorenost</b>	<b>155,60</b>	<b>6,27</b>	<b>146,40</b>	<b>5,56</b>	<b>151</b>	<b>13,4</b>
Poverenje	31,20	2,48	26,20	1,43	28,7	5,01
Iskrenost	36,40	1,03	34,00	2,51	35,2	4,24
Altruizam	31,00	2,00	30,40	1,44	30,7	3,68
Popustljivost	29,80	2,78	28,60	1,63	29,2	4,85
Skromnost	25,40	2,54	24,60	1,81	25	4,67
Blaga narav	26,40	1,21	22,40	1,17	24,4	3,27
<b>Saradljivost</b>	<b>180,20</b>	<b>7,04</b>	<b>166,20</b>	<b>4,85</b>	<b>173,2</b>	<b>14,73</b>
Kompetentnost	29,00	1,94	30,00	1,81	29,7	3,97
Red	26,20	1,62	28,60	1,29	27,4	3,34
Osećaj dužnosti	30,80	1,28	30,80	,97	30,80	2,39

Postignuće	27,80	1,32	27,40	1,21	27,6	2,67
Samodisciplina	34,20	1,39	34,60	1,75	34,4	3,34
Promišljenost	29,20	2,39	28,20	1,68	28,7	4,4
<b>Savesnost</b>	<b>177,60</b>	<b>7,42</b>	<b>179,60</b>	<b>5,20</b>	<b>178,6</b>	<b>13,56</b>

Na ispitanom uzorku nastavnika, na većini dimenzija i crta ličnosti mere su znatno više u odnosu na normativni uzorak iz Srbije koje su prilikom validacije instrumenta dali Knežević i saradnici (2004). Razlike u odnosu na norme su prilično više na svim skalama, izuzev Neuroticizma. Ovi rezultati su saglasni sa već postojećim nalazima, dobijenim na većim uzorcima, o većoj izraženosti dimenzija ekstraverzije, otvorenosti za iskustvo, saradljivosti i savesnosti kod nastavnika (Đigić, 2013). Viši skorovi nastavnika na navedenim dimenzijama su očekivani, s obzirom da se radi o pripadnicima profesije u kojoj su neophodne navedene osobine, jer uključuju visokoobrazovane pojedince koji se brinu o vaspitanju i obrazovanju dece. Po svojoj prirodi ili profesionalnoj orijentaciji moglo se i očekivati da će nastavnici biti društvene osobe, otvorene prema svetu i novinama, saradljivi i savesni.

Proverom povezanosti ličnih karakteristika nastavnika i učeničke procene njihovih kompetencija u afektivnoj ulozi dobijene su statistički značajne i visoke korelacije.

Tabela 4. *Povezanost učeničke procene nastavnika na upitniku AfUN-U i samoprocene osobina ličnosti nastavnika na inventaru Neo PI-R*

NEO PI - R	AfUN - Up
Depresivnost(N3)	-,803**
Toplina (E1)	,699*
Ideje (O5)	,744*
Blaga narav (A6)	,626*

Legenda. \*\* -  $p < ,005$ ; \* -  $p < ,050$

Kao što se vidi u Tabeli 4, kao adekvatne u afektivnoj ulozi učenici doživljavaju one nastavnike koji su osobe blage naravi, tople, otvorene za nove ideje i nisu sklone doživljavanju negativnih emocija.

Štaviše, postupkom stepeničaste regresione analize, dobijeno je da se već samo crtama ličnosti iz domena Neuroticizma može objasniti 60% varijanse skora koje nastavnik dobija pri učeničkoj proceni njegove kompetentnosti u afektivnom domenu. Pritom, kao jedini značajan prediktor nastavnikove umešnosti u afektivnoj ulozi izdvojena je crta depresivnost nastavnika (Tabela 5).

Tabela 5. *Predikcija skora nastavnika na upitniku AfUN crtama ličnosti iz domena neuroticizma*

	R	R square	Adjusted R square	F	Sig (F)	Beta	Sig
Model 1 (Prediktor - Depresivnost Kriterijum: AfUN-U)	,803	,645	,601	14,54	,005	-,803	,000

Na kraju, u želji da izdvojimo crte ličnosti po kojima bi se eventualno mogli razlikovati *omiljeni i neomiljeni* nastavnici primenili smo postupak stepeničaste kanoničke diskriminativne analize.

Tabela 6. *Hi-kvadrat test diskriminacione funkcije*

F-ja	Svojevredna vrednost	% varijanse	Kanonička korelacija	Wilksova lambda	Hi kvadrat	df	p
1	1403,28	100	1,000	,001	32,613	7	,000

Diskriminativnom analizom izdvojili smo jednu funkciju koja dobro diskriminiše nastavnike što se može videti u tabeli 6. Kanonička korelacija izdvojene funkcije sa varijablom omiljeni/neomiljeni nastavnici iznosi 1,000;  $p < .000$ . U Tabeli 7 prikazana je struktura kanoničke funkcije, u Tabeli 8 prikazani su standardizovani koeficijenti kanoničke funkcije, a u Tabeli 9 centrioidi grupa za datu diskriminativnu funkciju.

Tabela 7. *Matrica strukture kanoničke funkcije*

Crte	Diskriminaciona funkcija
Vulnerabilnost	-,522
Popustljivost	-,493
Depresivnost	-,334
Vrednosti	-,324
Dužnost	,318
Socijalna nelagodnost	-,309

Tabela 8. *Standardizovani koeficijenti kanoničke funkcije*

Crte	Standardizovani koeficijenti
Anksioznost	-15,938
Impulsivnost	26,459
Toplina	17,283

Druželjubivost	-8,646
Pozitivne emocije	-8,073
Fantazija	3,985
Ideje	19,836

Tabela 9. Centroidi grupa za I diskriminativnu funkciju

Omiljenost nastavnika	Funkcija I
<i>Neomiljen</i>	-33,506
<i>Omiljen</i>	33,506

Posmatrano iz ugla izdvojene diskriminativne funkcije možemo videti da se omiljeni i neomiljeni nastavnici mogu međusobno dobro razlikovati na osnovu sledećih crta ličnosti: vulnerabilnosti, popustljivosti, depresivnosti, vrednosti, osećaja dužnosti i socijalne nelagodnosti. Drugim rečima, omiljeni nastavnici su manje osetljivi i ranjivi u stresnim situacijama, nisu skloni doživljavanju negativnih emocija, poseduju dobre socijalne veštine i nisu preterano popustljivi niti skloni preispitivanju usvojenih vrednosti dok se čvrsto, ali ne previše rigidno drže svojih principa.

Posebno je interesantan nalaz da se datim modelom predikcije, na temelju crta ličnosti, diskriminativnom funkcijom postiže stopostotna diskriminacija omiljenih i neomiljenih nastavnika (Tabela 10).

Tabela 10. Rezultat klasifikacije

Omiljenost nastavnika		Predikcija pripadnosti grupi		Total	
		<i>Neomiljen</i>	<i>Omiljen</i>		
Original	Broj	<i>Neomiljen</i>	5	0	5
		<i>Omiljen</i>	0	5	5
	%	<i>Neomiljen</i>	100%	0	100%
		<i>Omiljen</i>	0	100%	100%
Cross-validated	Broj	<i>Neomiljen</i>	5	0	5
		<i>Omiljen</i>	0	5	5
	%	<i>Neomiljen</i>	100%	0	100%
		<i>Omiljen</i>	0	100%	100%

## Diskusija

Istraživanje je imalo za cilj da proveri da li je kompetentnost nastavnika u afektivnoj interakciji sa učenicima povezana sa njihovim individualnim ličnim svojstvima i sa doživljajem učenika o tome da li im je nastavnik omiljen ili ne. Rezultati ukazuju da učenici registruju određena ponašanja nastavnika iz afektivnog domena, kao što su toplina u odnosu sa učenicima, brižnost, dostupnost učenicima, kvalitet komunikacije i pravičnost u odnosu sa učenicima, a učenička kategorizacija nastavnika na omiljene i neomiljene se potpuno poklapa sa učeničkom procenom nastavnika na upitniku AfUN – U. Ovakvi nalazi jasno govore o važnosti podizanja svesti nastavnika o ovom aspektu njegove profesije, posebno ukoliko imamo na umu koliko pozitivne relacije nastavnik–učenik zavise od afektivnih atributa nastavnika (Bjekić, 1999; Blishen, 1969; Odom, 1943; Rubio, 2009; UNICEF, 2001) i koliko je povezan sa pozitivnim stavovima učenika prema školi (e.g. Arbeau, et al., 2010; Birch & Ladd, 1997), kognitivnim postignućima i disciplinom, kao i socioemocionalnim razvojem i blagostanjem i motivacijom (Buyse et al., 2011; Gest et al., 2005; Graziano et al., 2007; Murray & Greenberg, 2001; Valiente et al., 2008). Naravno, rezultati sugerišu da nije reč samo o ličnom uvidu i unapređenju svesti nastavnika već da je neophodno o ovim crtama voditi računa u profesionalnom razvoju nastavnika.

Nastavnička umešnost u afektivnoj interakciji sa učenicima povezana je sa njihovom strukturom ličnosti koja se verovatno reflektuje na njihovo ponašanje, odnos prema učenicima, pa i prema profesiji uopšte i ima za posledicu pozitivne ili negativne odnose sa učenicima. Bolju učeničku procenu u pogledu kompetentnosti u afektivnoj nastavničkoj ulozi postižu nastavnici koji su osobe blage naravi, topli, otvoreni ka idejama i nisu skloni ka doživljavanju negativnih emocija. Nastavnici blaže naravi, pa i brižniji, saosećajniji i ljubazniji u svom odnosu sa učenicima su veštiji u afektivnoj interakciji u učionici. Oni su, takođe, otvoreniji za nove ideje, što verovatno dovodi do toga da češće unose novine u svoj način rada, spremniji su da stiču i primenjuju nova znanja, tehnike i metode rada i otvoreni su prema sugestijama i inicijativama učenika. Istraživanja pokazuju da kvalitet odnosa nastavnik–učenici i opšta atmosfera u nastavi/učenju utiče i na kvalitet i ishode obrazovanja (Cornelius - White, 2007; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Nimetz, 1991; Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012).

S druge strane, izražena depresivnost, koja se može ispoljiti na različite načine u ponašanju nastavnika, pre svega kroz stalno nezadovoljstvo i neadekvatna ponašanja, pomeranje negativnih emocija na učenike, nezainteresovanost za posao ili na brojne druge načine izdvojena je kao najznačajniji prediktor. Ovaj prediktor zajedno sa drugim crtama ličnosti iz domena Neuroticizma, objašnjava više od polovine skora koji nastavnici dobijaju od strane učenika. Depresivnost, kao crta ličnosti emocionalno nestabilnih osoba, podrazumeva značajno smanjenje, ili potpuno povlačenje emotivnih ulaganja osobe u socijalnu okolinu, a i u sebe, pa ne iznenađuje rezultat da je upravo ova crta ličnosti najviše povezana sa (ne)umešnošću nastavnika u afektivnoj komunikaciji s učenicima. U nedavnoj longitudinalnoj

studiji (Lifshin et al., 2020) ispitivan je odnos nastavnika iz ugla teorije afektivne vezanosti i dobijen je sličan nalaz. Naime, nesigurna afektivna vezanost samog nastavnika doprinela je smanjenju učeničkog prilagođavanja tokom školske godine. Pritom, negativan model drugih kod nastavnika, tj. njegovo izbegavanje bliskosti imalo je najsnažniji efekat na svu decu, čak i na onu koja su bila sigurno vezana za majku. Ipak ovaj efekat je zavisio od toga u kojoj meri učenik doživljava nastavnika kao nesenzitivnog i nereagujućeg. Slično depresivnosti, u školskom kontekstu, izbegavajućem nastavniku fali osnovni resurs koji je deci neophodan za prilagođavanje – toplina, dostupnost i responzivnost. Izbegavanje je povezano sa nedostatkom prosocijalnih osećanja i tendencija u ponašanju i odlikuje ga deficit u brižnosti prema drugima što kod učenika izaziva osećaj odbačenosti, nevoljenosti i usamljenosti (Lifshin et al., 2020).

Pored ovih nalaza, rezultati diskriminativne analize pokazuju da se na osnovu crta ličnosti nastavnika može izdvojiti model predikcije koji gotovo bez greške diskriminiše nastavnike u omiljene ili neomiljene. Naime, učenici za svoje omiljene nastavnike biraju one koji nisu vulnerabilni i ranjivi u stresnim situacijama, nisu skloni doživljavanju negativnih emocija, one koji poseduju dobre socijalne veštine, ali nisu preterano popustljivi, niti skloni preispitivanju usvojenih vrednosti, dok se dovoljno, ali ne previše rigidno drže svojih principa.

Rezultati sugerišu da nastavnici, svesno ili nesvesno, ispoljavaju svoju ličnost u svom radu i odnosu prema poslu i učenicima i da je, dalje, ličnost nastavnika povezana sa učeničkim doživljajem i kvalitetom odnosa koji uspostavljaju sa nastavnikom. Ovo je značajan nalaz koji govori o tome da se na osnovu samoprocene ličnosti nastavnika, sa velikom verovatnoćom, može tačno odrediti da li će nastavnik učenicima biti omiljen ili neomiljen, uz bitno ograničenje da je naš model nestabilan zbog malog uzorka i većeg broja prediktora u modelu, te bi svakako navedene nalaze trebalo proveriti na većem uzorku. Takođe, rezultati potvrđuju nagoveštaje drugih autora da odnosi nastavnika sa učenicima, nažalost, prilično zavise od ličnih i individualnih atributa nastavnika (Mills, 2003, Stronge, 2002, Wentzel, 2002).

Ograničenje ove studije predstavlja mali uzorak nastavnika, no, dovoljan za dobijanje uvida o odnosima crta ličnosti i ponašanja nastavnika. Takođe, nalazi ovog istraživanja dobijaju na značaju nakon iskustva sa školovanjem dece i mladih u vreme pandemije COVID-19 virusa i nalaza da učenicima veoma nedostaju vršnjaci i nastavnici, da drugačija, siromašnija socioafektivna komunikacija u nastavi/učenju daje povećan broj mentalnih problema dece i mladih, osećaj usamljenosti, izolovanosti, prepuštenosti sebi i slično (Anderson, 2021). Ovi podaci su dodatna potvrda važnosti afektivne uloge nastavnika i otvaraju novo istraživačko pitanje (i polje) da li se u onlajn okolnostima može realizovati u punoj meri afektivna uloga nastavnika i kako?



## Zaključak

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da određene osobine ličnosti karakterišu učenicima omiljene i neomiljene nastavnike. Dalje, omiljeni nastavnici imaju poželjne osobine ličnosti i uspješnije realizuju svoju profesionalnu ulogu u afektivnom domenu. Za neomiljene nastavnike, naravno, važi suprotno. Neomiljeni nastavnici u svom poslu i odnosu prema učenicima nisu svesni svoje uloge kao partnera u afektivnoj komunikaciji sa učenicima i u odnosu sa decom postupaju spontano, u skladu sa strukturom svoje ličnosti, koju karakteriše sklonost doživljavanju negativnih osećanja, manjak otvorenosti i previše rigidnosti, što se negativno odražava na kvalitet nastave/učenja.

Izgleda da su različita ponašanja nastavnika vezana za njegovu ulogu u afektivnom domenu u velikoj meri određena ličnošću nastavnika i na taj način nedovoljno shvaćena kao deo očekivanih ponašanja nastavnika u okviru njegove profesionalne uloge (ni stjuardesa se ne smeška putnicima zato što joj se dopadaju već što je to deo njene profesionalne uloge, stvaranja poverenja i dobre atmosfere). Naši nalazi, međutim, ne znače da dimenzije i crte ličnosti pojedinca treba da budu kriterijumi pri selekciji nastavnika, niti da je dobar nastavnik predodređen strukturom ličnosti i da se obrazovanjem ne može ništa učiniti. Naprotiv, ovakvi podaci nam samo govore o tome koje su dimenzije i crte ličnosti karakteristične za nastavnike koji sa učenicima uspostavljaju kvalitetan odnos i koji ispunjavaju svoju ulogu partnera u afektivnoj komunikaciji. Time se ne isključuje mogućnost da se uticajem na podizanje nivoa svesti i pedagoške kulture nastavnika dodatno poboljša kvalitet rada svih nastavnika. Čak suprotno, istraživanje upravo naglašava važnost i potrebu da se nastavnici planski obučavaju svojim profesionalnim ulogama, posebno ulozu partnera u afektivnoj komunikaciji sa učenicima.

Ovo je posebno važno, jer nalazi pokazuju da neki nastavnici nisu svesni svoje afektivne uloge i da bi se njenim uvođenjem u obuku i evaluaciju rada nastavnika izbegla mogućnost da se nastavnici u nastavi ponašaju spontano, na temelju ličnih osobina, umesto na osnovu profesionalnih znanja, umenja i razvijene svesti o vlastitim profesionalnim ulogama. Pritom, ovu ideju potkrepljuju nalazi istraživanja koja se bave evaluacijom programa koji su usmereni na razvoj i usavršavanje veština emocionalne inteligencije nastavnika, emocionalne pismenosti, emocionalne podrške i drugih sposobnosti nastavnika relevantnih za kompetentnost u afektivnom domenu.

Svi ovi nalazi sugerišu da se ove nastavničke kompetencije mogu vežbati i da nastavnici i svi oni koji se pripremaju za nastavnički poziv, mogu imati značajne koristi od programa koji se fokusiraju na socioemocionalne kompetencije. Sve ovo znači, a brojni nalazi koji se bave odnosom nastavnik–učenik to i potvrđuju, da je od ključnog značaja da važnost interakcije nastavnik–učenik bude prepoznata i naglašena u profesionalnom razvoju nastavnika i u svim fazama i aspektima njegovog rada. Emocije nisu nešto što sme da bude odvojeno od pripremnih aktivnosti za nastavničku profesiju, niti ignorisano u samoj učionici, jer nastavnici ne mogu biti efikasni ukoliko ignorišu emocionalnu stranu procesa nastave i učenja.

## Literatura

- Ackerman, P. L. & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219–245.
- Anderson, L. W. (in press). Schooling interrupted: Educating children and youth in the Covid-19 era. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259–269.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Blishen, E. (1969). *The school that I'd like*. London: Penguin.
- Blum, B.S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Brown, N., Morehead, P. & Smith, J. B. (2008). But I love children: Changing elementary teacher candidates' conceptions of the qualities of effective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 169–183.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33–50.
- Cornelius-White, J. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, 77(1), 113–145.
- Digić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom*. Doktorska disertacija. Niš: Filozofski fakultet.
- Đurić-Jočić, D., Džamonja-Ignjatović, T., Knežević, G. (2004). *NEO PI-R primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Elias, M. J. (2001). Preparing children for the tests of life, not a life of tests. *Education Week*, 21(4), 40.
- Gest, S. D., Welsh, J. A. & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281–301.
- Goldhaber, D. & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134–150.
- Goldhaber, D. (2002). Mystery of good teaching: The evidence shows that good teachers make a clear difference in student achievement. the problem is that we don't really know what makes a good teacher.(feature). *Education Next (Feature)*, 1(1), 50–55.
- Goodwin, B. (2010). Good teachers may not fit the mold. *Educational Leadership*, 68(4), 79-80
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). *The role of emotion regulation in children's early academic success*. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19.

- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Katz, Y. J., Kontoyianni, A., Lang, P., Menezes, S. N., Romi, S., Vasileiou, L., et al. (2003). North and south contrasted: Cultural similarities and differences in affective education. In A. C. Torres & A. Anti-karmen (Eds.), *The International Handbook on the Sociology of Education* (pp. 360-380). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Knežević, G., Džamonja-Ignjatović, T., Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Lifshin, U., Kleinerman, I. B., Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2020). Teachers' attachment orientations and children's school adjustment: Evidence from a longitudinal study of first graders. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(2), 559–580.
- Miller, P. (1987). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 25(1), 40–41.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272–281.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- O'Connor, K.E. (2008). „You choose to care“: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 117–126.
- Odom, C.L. (1943). An Objective Determination of the Qualities of a Good College Teacher *Peabody Journal of Education*, 21(2), 109–116.
- Pešikan, A. (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu*. Beograd: Službeni glasnik.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11–26.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rot, N. (1994). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rubio, M. C. (2009). “Effective teachers –Professional and personal skills”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 24. Preuzeto 5.8. 2014. godine sa <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282843.pdf>

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213–231.
- Stojiljković, S. (2012). *Psihološke karakteristike nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Stronge, J.H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Thomas, J. A. & Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children’s voices. *Journal of Teacher Education, 49*(5), 372–380.
- Tošić Radev, M. (2016). *Afektivna uloga nastavnika: Konceptualizacija i empirijska provera konstrukta*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Beograd.
- Tošić Radev, M., Pešikan, A. (2017a). „Komadić koji nedostaje“ u procesu obrazovanja: socioemocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje, LXVI*(1), 37–54.
- Tošić Radev, M., & Pešikan, A. (2017b). Emocije u školi: smetnja ili podrška učenju? *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 49*(2), 261–278.
- UNICEF. (2001). *Primary education in the Federal Republic of Yugoslavia – analysis and recommendations*. Belgrade: UNICEF, Belgrade Office.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of children’s academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 67–77.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287–301.

## PERSONALITY TRAITS AND AFFECTIVE ROLE OF FAVORITE AND UNFAVORITE TEACHERS

**Milica Tošić Radev**

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Psychology

**Ana Pešikan**

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Psychology

**Abstract:** The purpose of this research was to examine whether the most and least favorite teachers differ in their skills related with affective role in teaching; whether there is a relationship between teacher’s competence in the affective domain and his personality traits and whether it is possible to discriminate the most and least favorite teachers based on their personality traits. *NEO Personal Inventory-Revised* was used to operationalize the personality traits of five students’ most and five least favorite teachers. Their competence in the affective domain was assessed by 200 seventh-grade students on *The student questionnaire for the evaluation of the affective role of the teacher*. The results showed that the most and the least favorite teachers can be discriminated based on their: vulnerability, compliance, depression, values, dutifulness, and social anxiety. Of the personality traits, in the prediction of the students’ assessment of the teacher, the depression explained even 60% of the

variance of the total teacher's score on the questionnaire for students' evaluation of teacher's competence in the affective role. Although obtained on a small sample, the results are significant and suggest that teacher's skills in affective interaction with students are related to his personality traits which are easily reflected in their behaviour finally resulting in good or bad relationships with students. The results were discussed in the direction of the need to increase the awareness of teachers about one of their professional roles and the possibilities to improve the quality of work of all teachers through additional education.

**Keywords:** *affective role of the teacher; the most and the least favorite teachers, personality traits.*

**Citiranje članka:**

Tošić Radev, M. i Pešikan, A. (2021). Crte ličnosti i afektivna uloga omiljenih i neomiljenih nastavnika. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(2), 53-69.



UDK 37.01

Originalni naučni rad

Primitljeno: 23.10.2021.

Odobreno za štampu: 05.11.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2021.5>

## PESTALOZZI AND FICHTE – THE POWER OF EDUCATION

Zoran Dimić<sup>1</sup>

University of Niš, Faculty of Philosophy

**Abstract:** The text explores the relationship between Pestalozzi and Fichte. The author argues that, with the exception of Kant, Pestalozzi had probably the strongest influence on the development of Fichte's philosophy, and especially on his placing education in the focus of his philosophy. The influence of Pestalozzi on Fichte is most visible in Fichte's critique of the existing education and the construction of a completely new conception of educational activity. It is at this point that Fichte directly relies on Pestalozzi's insights into the importance of independence and self-activity in pedagogical practice. At the same time, there are significant differences between the two of them, clearly visible in Fichte's conception of national education. This conception of Fichte must by no means be viewed only from the context of *The Addresses to the German Nation* but must be viewed as a whole of the development of Fichte's philosophy, and especially in relation to the historical and educational circumstances that prevailed at the time.

**Keywords:** *education, independence, self-activity, selfishness, nation.*

### General connection between Fichte and Pestalozzi

The close theoretical connection between Fichte (Johann Gottlieb Fichte) and Pestalozzi (Johann Heinrich Pestalozzi), the greatest pedagogue at the beginning of the modern age, becomes clear exactly when we talk about the key characteristic of Fichte's work in philosophy. Namely, apart from renewing the original idea of the educational character of philosophy itself, attested through the understanding of philosophy as teaching, Fichte also restored the philosophical faith in another very important thing. Judging by all his philosophical and life activities, there is no doubt that Fichte in philosophy restored faith in the meaning and power of the spoken word. With it, the awareness of the importance of great speakers and rhetoricians returns to philosophy.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> zoran.dimic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> The best presentation of this aspect of Fichte's philosophy is given by H. Seidel in his monograph on Fichte. For more details on this, see: Seidel, H. (1997). *J.G.Fichte*. Hamburg., p. 118.

In the meantime, and after the Greeks and Romans, with the disappearance of faith in the power of oral, direct communication, awareness of the importance of living speech and teaching among philosophers and scientists has almost completely faded. Without problematizing the relationship with ordinary listeners, to whom philosophy is also directed by its nature, philosophers self-satisfyingly developed their thoughts and theories exclusively in the form of written texts and professional lectures designed for an educated philosophical and scientific audience. Philosophy and science thus barely reached ordinary people. The struggle for a new understanding of education and upbringing by humanists and Comenius, and through Rousseau and Pestalozzi, goes hand in hand with the commitment to the realization of the principle of „school for all“. This kind of school should make education and upbringing available to absolutely everyone, not just rich people. Pestalozzi's persistent and ardent practical activity in this direction deeply inspired Fichte. By opening the topic of Fichte's relationship with „live“ performances in front of the audience, we do not face, however, only his human character, i.e. specific characteristics of him as a person. It would be wrong to understand his tendency to develop philosophy through „live“ communication with the audience, exclusively as one feature of his personality. The story of Fichte as a speaker and rhetorician,<sup>3</sup> indicates the essence of his understanding of philosophy as such, and the way of philosophizing as a specific activity of philosophers.

In this sense, it would be really interesting to connect Fichte and Socrates and look for similarities and differences in their way of understanding philosophy and philosophizing. Although there are many differences between them (Socrates, e.g. he did not write at all), it seems to us that many more similarities can be found between them. Unfortunately, the idea that it is possible to connect Socrates' and Fichte's understanding of philosophy was found only with one of the researchers of Fichte.<sup>4</sup>

Helmut Seidel makes the best and perhaps most accurate assessment of Fichte's specific understanding of philosophy and, in particular, the differences between Fichte and other philosophers of German idealism: „Fichte was the only one of the great German philosophers who turned a lecture chair into a tribune, sometimes a tribunal. Leibniz corresponded, Kant taught with his characteristic accuracy, Schelling's performances were aristocratic, Hegel wrestled with words in his lectures, in order to express his deep thoughts. Fichte's head and heart were full and they forced him: 'step out of the word!'" (Seidel, 1997: 118)

Fichte's overall understanding of philosophy as a teaching, and his attitude towards philosophical practice, confirm that he also testifies to the duty of scientists

<sup>3</sup> About Fichte as a rhetorician see also: Scholz, H. (1914). *Fichte als Erzieher*. Kantstudien 19., p. 160-161. Scholz says: „With these extraordinary talents and strengths, he won the youth first. A new, never-before-seen spirit blazed from his words. Because he spoke powerfully and not as a scientist. Caught in the flames himself, he ignited (or inflamed) the hearts of his young listeners, until they ignited (or inflamed) themselves and until the inner glow of delight shone from their eyes. He took them more seriously than anyone else. They let him take them and they rejoiced. He spoke about the highest ideals. Those ideals thus became real to them; for he was, what he spoke and taught. He saw them bigger than they were, and they grew larger as he watched them. He demanded a fight and got the victory“.

<sup>4</sup> It is Heinrich Scholz. See in more detail: Scholz, H. (1914). *Fichte als Erzieher*. Kantstudien 19., p. 160.



and the idea of serving the general interest by personal example. Thus, the true unity of his personality and philosophy is confirmed in total. His philosophical activity outside the framework of narrow philosophical circles in which he was uncomfortable, as he himself confirmed in *The Foundations of the Entire Science of Knowledge*, is behind every thought of his, but also vice versa. This is the basic strength and charisma of the vitality of Fichte's philosophical figure, and also the secret of the vitality of its philosophical actuality, even today, many years after his death.

### **Belief in the power of education**

The following topic introduces us to a more detailed consideration of the relationship between Fichte and Pestalozzi's pedagogical heritage. Namely, somewhere in the mid-phase of Fichte's philosophical development, there was a theoretical shift from the problem of legal and customary coercion to morality to the problem of educating students, and later the problem of national education, as a method of achieving adequate moral behavior. Fichte's definitions of the essence, organization, and purpose of the university directly point us to that. In that sense, both of Fichte's writings on the essence and organization of the university must necessarily be interpreted as preparation for the later development of a concept of a completely new upbringing, i.e. the upbringing of the nation. The work of one of Fichte's great contemporaries, the greatest pedagogue of that time and certainly the most famous German educator, Pestalozzi, will also play a great role in creating that concept. In the period before writing *Patriotism and its Opposite* and *The Addresses to the German Nation*, Fichte intensively dealt with Pestalozzi's writings. Pestalozzi's specific method of education will directly influence Fichte in establishing his idea of educating the nation, but at the same time, Fichte will fundamentally differ from Pestalozzi's ideas on some issues.

Since law and coercion to good customs did not guarantee morality, freedom, and independence, Fichte believed that he must achieve these in a completely different way. In order to move his contemporaries to a general liberation from selfishness and egoism and the removal of the external yoke of slavery, i.e. in order to mobilize the living power of the German people, Fichte had to create an educational system like Pestalozzi's, which would establish the principles of national education. Education thus becomes the crucial question of the culture of a nation. With its help, Fichte could neutralize the negative effects of poor upbringing and education,<sup>5</sup> and prepare the younger generations to understand the teaching of science and its spirit.<sup>6</sup> Until then, he tried to create conditions for the development of freedom in his philosophy

---

<sup>5</sup> Compare Fichte's citation about this: „This skill should disappear and something else should appear, which ... should develop freedom“, SW, XI, 265.

<sup>6</sup> Fichte describes the current situation as follows, which must be overcome by a new upbringing: „ ... so it is immediately clear that, where truth is extinguished in the genus and each individual lives only in his own misty world, pure selfishness necessarily becomes the only instinct of human life, while citizenship, morality, and religion must necessarily disintegrate“, SW, XI, 262.

of the state with the help of law and ethics of duty, and now he is looking for a proper educational skill, which can make it possible to achieve a cultural goal by strong action at the will of the individual. A new educational method and a new theory of education should actually save the destiny of *The Doctrine of Science*, i.e. to activate it in a new way.

At the time of writing *The Patriotic Dialogues* (1807), Fichte was particularly interested in Pestalozzi's work, whom he also personally met during one of his stays in Zurich. Fichte believed that Pestalozzi possessed a method by which he could properly build the personality of the pupil and which could therefore serve as a basic method by which the whole nation could be shaped on completely different foundations. The origin of Pestalozzi's method, which is complexly elaborated in his rich practice, is in the principle of independence, as the basis of upbringing and education of the subject. Children should develop not positive knowledge, therefore, not an objective attitude, but understanding, and not speech, but speaking. It is „the basic means for the development of self-consciousness“ (Fichte, 1845/1846: 270). Fichte had really expected a lot from the application of Pestalozzi's method. He said: „Pestalozzi's thought is infinitely greater than he himself ... He did not think these thoughts himself, or created them, but the eternal mind in him thought them ... The essence of Pestalozzi's life was love for the poor, abandoned people. His love enabled him to find more than he was looking for, the unique cure for all of humanity. He found the means to educate a whole one generation, which is otherwise capable of understanding intelligent science ... he illuminated the goal of the Doctrine of Science itself“ (Fichte, 1845/1846: 267).

Pestalozzi equally based his theory on the personal activity of the spirit of the pupil to whom no positive and objective knowledge is taught and on love. However, love does not have a metaphysical meaning for him, but a concrete meaning of parents' love for their children. In that sense, his pedagogical thoughts on the understanding of social relations arose from his personal benevolence towards the people, and not from some previously abstractly derived theory of education. In addition, and which is equally important for Fichte, Pestalozzi not only found a method by which humanity would be put on its feet and by which it could be „cured“, but at the same time the same that method should have an equally beneficial effect on Fichte's *Doctrine of Science* itself. Fichte indirectly admits here that the very idea and conception of *The Doctrine of Science* fell into a certain crisis at that time, and of course, it is not difficult to guess what kind of crisis is meant. However, understanding *The Doctrine of Science* in this way, he indirectly confirms our thesis that it itself, as a teaching, is directly related to its realization, i.e. to its fulfillment through understanding and acceptance by Fichte's contemporaries, and that this is the only way for *The Doctrine of Science* to gain its meaning.

Fichte further describes Pestalozzi's idea and method of education in a little more detail, clearly emphasizing its specificities and its uniqueness: „Pestalozzi's thought must be understood in the sense, not of the intellectual upbringing of a poor, oppressed people, but of the absolutely necessary elementary upbringing of all future generations and all generations from now on, in order for it to be properly understood and adequately valued“ (Fichte, 1845/1846: 268).

Thus, Fichte was attracted not only by Pestalozzi's method which set as its ultimate goal the development of independence and freedom of pupils, but also by the fact that his idea of education did not refer only to certain classes and social strata, but also to the broad poor strata of society who must also be affected by upbringing. Only in this way can it really be „education as national education“. Another reason for choosing Pestalozzi's role model in education is the fact that it was completely permeated and based on practice, and also on the development of specific practical methods in working with children. Pestalozzi directly helped Fichte to, through the method of education for the self-activity and independence of the entire nation, make the problem of education become a problem of national education. In that sense, *The Patriotic Dialogues* are really a preparation for *The Addresses to the German Nation*.

### Points of divergence

In both conceptions of education, in Fichte's and Pestalozzi's, the full realization of human nature is conceived as the final purpose of educational activity. This task has to be accomplished through submission to general moral principles and eternal „divine laws“ (Pestalozzi). At this point, however, there are still many differences between Fichte and Pestalozzi.

Since Pestalozzi was firmly convinced that, based on the eternal laws of human nature, his rules of upbringing were generally valid, he thought that he still had to translate them into the language of different classes of society in order to make them understandable. Fichte, under the influence of his earlier conceptions, and especially under the experience of the French Revolution, has a different view on this. According to the concept from *The Addresses to the German Nation*, Fichte is closer to understanding national education as universal and abolishing educational differences in different classes. Fichte's critique of certain definitions of Pestalozzi's method refers to those of its shortcomings which are conditioned by the general reluctance towards a political-revolutionary solution to the problem (Fichte, 1845/1846: 404). While Pestalozzi does not demand political changes, Fichte considers their transformation to be a condition for a new concept of upbringing.

In order for children to become independent as quickly as possible through performing various occupations, Pestalozzi, according to Fichte, attaches too much importance to reading and writing. Fichte also disagrees with his understanding of language as a means „of elevating our race from darker understandings to clearer concepts“ (Fichte, 1845/1846: 405). The next disagreement between Pestalozzi and Fichte concerns the environment in which the pupils should live. In order to realize his plan of education, Fichte demands strict isolation of the pupils from their external environment. The meaning of this can be understood only if we keep in mind Fichte's constant critique of his own times: „If we have a spark of love for them (youth) we must remove them from our infected atmosphere and we must create for them a 'clean' place to live“ (Fichte, 1845/1846: 421). This attitude towards the pupils, Pestalozzi considers completely unnatural. In order to start a new upbringing, Fichte

with this treatment wants to break with the past of the pupil. As mentioned above, Fichte very often saw a good upbringing in a kind of combination of military attitude and a free-spirited, revolutionary way of thinking.

### Education and nation

Although there were many differences in their views, Fichte's understanding of the method by which the revival in the education of the nation should be carried out was partly marked by Pestalozzi's ideas. Most researchers in the reconstruction of Fichte's conception of upbringing do not start at all from the basic idea of his philosophy or especially his conception of philosophizing, or from the difference between his philosophy and Kant's, but mostly one-sidedly rely exclusively on his late work *The Addresses to the German Nation*.<sup>7</sup> It is by no means our intention to dispute the importance of that writing in constructing the overall picture of Fichte's conception of upbringing. On the contrary, we consider it extremely important for Fichte's understanding of this topic. We hold, however, that those controversial parts of this writing, which were largely the reason for the critique of Fichte's theory of education, made it impossible for this work to be „read“ more constructively and to be viewed in its entirety.

*The Addresses to the German Nation* are a work that strongly connected Fichte with the German movement for liberation from the French occupation in 1813. His speeches made him known also as a political writer to the entire German people. In *The Addresses*, perhaps most powerfully in comparison with his other writings, his determination and eloquence, strong will, and power of persuasion come to the fore.

The key topic of *The Addresses* is the creation of a new world. With the help of awakening national consciousness and new upbringing, a new man should be formed, who will create a different moral order and a different state. As the understanding of cosmopolitanism with a German patriotic character, Fichte sees the development of humanity and the general defense of national interests through the German case.<sup>8</sup> Fichte forms his concept of upbringing through a critique of the existing way of upbringing, referring here especially to the ideas of the Enlightenment. Following Pestalozzi's ideas, upbringing should not make any „cosmetic changes“ in a person affecting only its intellect, but „should penetrate to the root of life itself“. According to Fichte, the German people are particularly receptive to such an upbringing, as they possess one particular feature.

Using the idea of a proto-normal people, which is understood as the bearer of the cultural progress of humanity, Fichte claims that the Germans are a people who, above all other people, „have the right to call themselves a people, in the true sense of a proto-people“. German is equated with the primal. Fichte concludes:

---

<sup>7</sup> See e.g. Seidel, H. (1997). *Johann Gottlieb Fichte zur Einführung*. Hamburg., p. 126-133, and also, Rohs, P. (1991). *J.G.Fichte*. Beck. Muenchen., p. 161-165.

<sup>8</sup> Ibid. 266.

„Only a German truly has a people“.<sup>9</sup> What distinguishes the Germans from other people is first of all the fact that they, in their history, have always remained in their first settlements, while other tribes have changed their settlements. The essence of this argument, however, is not in space, but in the fact that the peoples who moved elsewhere at the same time accepted another language, from which other differences in historical development arise. Fichte here, of course, primarily has the French in mind. For Fichte, continuity is obviously important for the development of language itself, „since people are more shaped by language than language by people“. Through eventual linguistic assimilation, the loss of the entire identity occurs (Fichte, 1845/1846: 319). Remaining in their original places, the Germans perfected their original language in uninterrupted continuity. In the picture of language, it can also be seen in members of one nation the picture of the condition of education, upbringing, and the power of understanding and insight. Renouncing one’s language in order to accept another language also means destroying one’s life roots. Fichte here, of course, alludes to the fact that the Gauls renounced their original language in order to accept Latin. Fichte thus very sharply concludes this discussion of language, pointing out that „a German can therefore understand the abroad more thoroughly than it can understand itself“ because he carries within himself the primal. It is therefore „impossible to compare the Neo-Latin language with German because a comparison between death and life is not possible“ (Fichte, 1845/1846: 329).

Driven by the general German hatred towards the occupier, Fichte also sees the difference between the French and the Germans in the attitude of these peoples towards classical antiquity. According to him, the Germans are more aware of the necessity of „perfecting the human with the help of classical antiquity“<sup>10</sup> (Fichte, 1845/1846: 341). Fichte pays special attention to German merits during the Reformation, paying special attention to Luther, to whom as a great rhetorician, he cultivates special, almost self-pleasing sympathies (Seidel, 1997: 131). With all these allegations, Fichte simply wants to awaken and make the dormant German consciousness and national dignity active. The political writer in Fichte wants to move his nation to external and internal liberation.

Another great topic of *The Addresses to the German Nation* is Fichte’s teaching on upbringing. The new upbringing should liberate the German people inside and out and ensure a better future for the entire nation. Fichte does not imagine it as something that should only be externally applied to the youth, but on the contrary as something that should „unmistakably build and determine their inner life“. At the same time, it should defeat the freedom of capricious will and establish a strict necessity and determination. What he has in mind here is not any training that destroys freedom with the help of external coercion, but a new „education of character“, which aims to base the pupil on independence and self-activity. The basic views of

---

<sup>9</sup> This idea is derived from *The Characteristics of the Present Age*. See: SW, VII, p. 130. See also in *The Addresses*: SW, VII, p. 280.

<sup>10</sup> On the relation to classical languages, by means of the relation to the thing in itself, see Fichte’s small treatise, *Aphorisms on Education* (1804), SW, VIII, p. 353-360.

*The Doctrine of Science* here should also determine the essence of education. Fichte, however, takes into account the national characteristics of the German character in his upbringing, but above all, he morally establishes it (Fichte, 1845/1846: 283). He says: „Education is the education of man as man“ (Fichte, 1845/1846: 301), and at the same time he is noting that „the Germans, however, must set an example to all of humanity“ (Fichte, 1845/1846: 306).

The initiator of education is „love“, „desire“, „aspiration“. Without it, the education would be „dead and cold“ (Fichte, 1845/1846: 300). Here we see the strong influence of Pestalozzi in the best way. The goal is to move the pupil to personal activity, cognition, free self-activity, and not to give him ready-made, positive knowledge. The new upbringing should develop the creative forces of the pupils with the help of personal examples, exactly as Pestalozzi did with his pedagogical practice, and awaken in them joy and love for learning and action. The goal of that education is not to know one existing condition, but to shape a new reality. What is effective action in *The Doctrine of Science* (German: *Tathandlung*), that is in *The Addresses* the demand for self-activity as the basic principle of education.

Therefore, in education for self-activity by means of a „complete transformation of the human race“ Fichte sees a means of salvation for the German nation. Pestalozzi's method is a great inspiration here. Further, Fichte describes the work in educational institutions in more detail. This public school should live not only completely isolated from society, but also completely independent. Pupils must produce everything themselves (food, clothes, tools), in order to build a proper attitude towards physical work and reliance on themselves alone and their activities from the beginning. Fichte says: „... that it is a shame that someone else supports a pupil for life, and not himself alone with his work ... pupils should get to know humanity exclusively in this way, side by side, relying on themselves“ (Fichte, 1845/1846: 422).

All must be educated to subordinate the whole by performing their duties. Only in this way are they morally educated in the right way. According to Fichte, only institutional education guarantees education for morality (Fichte, 1845/1846: 417). Fichte proposes a school like this to the state. It should force everyone to a general upbringing. This would also reduce the costs for the army because a general public education prepares a general people's army. This also reduces spending on the economy, the judiciary, and the police. In addition, the state thus resolves its worries about the present and the future. In this context, Fichte also proposes the abolition of the divided German principalities and the formation of a united German state.

Although in the analysis of the differences between the French and the Germans, and the glorification of characters from German history, he falls into a certain mythologization and mystification, Fichte returns to the basic course of his philosophy in solving the problems facing the entire nation. In other words, he seeks a solution to the problems in upbringing and education, therefore, he places a solution in the inner spiritual transformation of the Germans themselves. To that end, he actualizes the mechanism of coercion in *The Addresses*, which does not mean that he comes into direct contradiction with the last goal of human liberation. Coercion is just a way to annul the bad consequences of the previous upbringing to

which Fichte directs his criticism. About the previous upbringing, he says this: „Up to now, upbringing has only largely reminded us of good order and morality, but this admonition has become unfruitful for real life ... it is in this acceptance and counting on the free will of the pupils that lies the first misconception of upbringing and clear recognition of its impotence and nothingness“ (Fichte, 1845/1846: 280).

Fichte simply wants to say that resolving the dilemmas faced by the German people and humanity as a whole is no longer possible in the old educational paradigm: „One morally positive upbringing, i.e. one which sets itself a goal and expresses it as if the pupils are being educated for virtue – does not exist: on the contrary, such an action would kill the inner moral sense and would educate heartless hypocrites ...?“ (Fichte, 1845/1846: 358). Sporadic appearances of morality in society cannot guarantee any internal unity of the community. The problem can be solved only if there is a possibility for a universal moral education. Such upbringing must enable a decisive unity of mind. Understood in this way, the whole of Fichte’s dealing with this issue acquired the character of a saving link between law and morality!

Due to the emphasis on the continuity of this text with Fichte’s earlier work, the following should also be said. If you look a little more carefully at the text itself, you can see that Fichte’s emphasis on building a new approach to education, and as he says, as a whole „a new order of things“ (Fichte, 1845/1846: 9), lies primarily in criticism of „selfishness as a basic obstacle to education“ (Fichte, 1845/1846: 12-13). It seems to us that this is the main reason why we can say that, in elaborating the topic of education, despite the usual interpretations, through *The Addresses to the German Nation* Fichte does not actually lose the thread with his earlier understanding. Criticizing selfishness (German: *Selbstsucht*) actually means nothing else but criticizing people for forgetting what their true nature really is. Criticizing selfishness means encouraging people to turn to their true nature, i.e. community, nation. Selfishness is something that distances man and nation from their true goals, that is, perfection and unity within the individual and the nation as a whole. Moral motives related to life in the community, and the duties that a person has in it, must take the place of selfish and personal ones. Therefore, for Fichte, the nation is a community, a framework, a certain place that provides space for moral action and education of the individual. Given that the current crisis in Germany has led to a general decline in all values and norms that keep the nation in unity, Fichte’s nationalist outbursts and reminders of the general and personal values of the German nation can be understood as an attempt to separate his contemporaries from themselves alone and their confinement in their own complacency, and to bring them back to living together with other people.

The general loss of illusions in the power of the revolution, and numerous national and personal disappointments, have contributed to Fichte no longer speaking here in the categories of universal values and the improvement of man as a genus, i.e. the improvement of the oneness of the genus as a whole, but, which seems much closer to the then harsh reality and real life, he advocates changing the disease condition in which the specific human community in which he himself lived is. The progress of people and the progress of the community depend much more on

concrete practical and political steps, such as education, than on abstract nurtures of universal ethical and aesthetic values, for which, for example, the Renaissance and humanism advocated.<sup>11</sup> Fichte's outbursts of nationalism should be understood only as an attempt to support the consciousness of the nation, i.e. for people to turn to other people in the community, and to live together in it, and in that way to fight against the natural laziness they carry within themselves, so that by activity, performing duties and serving, they would overcome selfishness and egoism in themselves. Fichte wants the nation to be a strong norm again, according to which people will be educated. Caring for the nation is actually caring for the people, because there is no greater educator than the nation itself, that is, the community in which man lives.

## Conclusion

There is no doubt that after Kant, Pestalozzi, primarily with his pedagogical practice and fundamental ideas about education, had the strongest influence on the internal development of Fichte's philosophy, and especially on his interest in educational problems. Fichte's insistence on the importance of independence and self-activity in the field of education derives its origin directly from the influence that Pestalozzi exerted on him. Also, Pestalozzi's methods in the education of children and youth, and his pedagogical practice, had a great influence on the development of Fichte's new idea of education from *The Addresses*. At the same time, it is not difficult to conclude that Pestalozzi would not agree with many of Fichte's ideas from *The Addresses*.

Of course, on the other hand, Fichte's conception of national education has its many difficulties. Can a universal education for morality really make law and the state unnecessary? Fichte sometimes seemed to have too much confidence in the above discussed sinless action of the „new upbringing“. Then there are other practical issues, such as this: who will educate in this imperfect world? Many objections can also be made to Fichte's idea that children and youth should be educated in a closed circle of an isolated school community. Our goal here, of course, was not to deal in detail with all aspects of Fichte's theory of national education, but only to look at those aspects of it that are relevant to Fichte's relationship with Pestalozzi. Like the entire Romantic era, Fichte's theory of national upbringing suffers from a certain dose of naive romantic enthusiasm and too much faith in the power of the idea of a new upbringing. Preoccupied with the idea of education, Fichte for a moment put aside his earlier insights into the importance of the proper functioning of the legal order and the state for the successful functioning of a community. Carried by romantic wings, Fichte believed for a moment that the idea of a new upbringing could by hand, almost in a magical way, take away all the existing legal and political problems of the time and community in which he lived. All the naivety and numerous

---

<sup>11</sup> In that sense, Fichte's observation about why the Germans did not have their own renaissance is interesting. See: SW, p. 86-91.



difficulties of Fichte's idea of national education can be symbolically seen in his idea that children and youth should be educated in a closed circle of an isolated school community.

## Literature

Fichte, J.G. (1845/1846). *Sämmtliche Werke, Herausgegeben von I.H.Fichte*. Berlin. (SW).

Rohs, P. (1991). *J. G. Fichte*. Beck. München.

Scholz, H. (1914). *Fichte als Erzieher*. Kantstudien 19.

Seidel, H. (1997). *Johann Gottlieb Fichte zur Einführung*. Hamburg.

## ПЕСТАЛОЦИ И ФИХТЕ – МОЋ ВАСПИТАЊА

Зоран Димић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

**Апстракт:** У тексту се истражује однос између Песталоција и Фихтеа. Аутор заступа тезу да је, изузимајући Канта, Песталоци извршио вероватно најснажнији утицај на развој Фихтеове филозофије, те нарочито на његово стављање васпитања у фокус своје филозофије. Утицај Песталоција на Фихтеа је највидљивији управо у Фихтеовој критици постојећег васпитања и изградњи једне сасвим нове концепције васпитне делатности. Управо на овом месту, Фихте се непосредно ослања на Песталоцијеве увиде о важности самосталности и самоделатности у педагошкој пракси. Истовремено, између њих двојице постоје и значајне разлике, јасно видљиве у Фихтеовој концепцији националног васпитања. Ова Фихтеова концепција никако се не сме сагледавати само из контекста *Говора немачкој нацији*, већ се мора посматрати у целини развоја Фихтеове филозофије, те нарочито у односу на историјске и васпитне прилике које су владале у то време.

**Кључне речи:** *васпитање, самосталност, самоделатност, себичност, нација.*

### Цитирање чланка:

Dimić, Z. (2021). Pestalozzi and Fichte - the power of education. *Godišnjak za pedagogiju* 6(2),71-81.



UDK 373.2.013

Originalni naučni rad

Primljeno: 21.05.2021.

Odobreno za štampu: 05.11.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2021.6>

## KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP UČENJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

**Jelena Evtimov<sup>1</sup>**

Univerzitet u Nišu, Pedagoški fakultet u Vranju

**Jelena Petrović**

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju

**Apstrakt:** Konstruktivizam, kao teorija o učenju i znanju, predmet je velikog broja kako teorijskih tako i empirijskih istraživanja. Gledišta na vrednosti konstruktivizma kreću se od zagovaranja do opovrgavanja. Ono što je za savremenu obrazovnu politiku karakteristično jeste usmerenost na produktivnost, na aktivnost i znanja koja će biti primenjiva u realnim životnim okolnostima. Na tim pretpostavkama počiva i osnovna ideja konstruktivizma. U ovom radu bavimo se pitanjem zbog čega je ovakav pristup od izuzetnog značaja još u najranijem detinjstvu. Predškolski period predstavlja jedan od najosetljivijih perioda u razvoju. Odlikuju ga brojne zakonitosti i specifičnosti, kojih bi se trebalo pridržavati u okviru svakog programa namenjenog vaspitanju i obrazovanju dece u predškolskom periodu. Decu predškolskog uzrasta karakteriše radoznalost, želja za učenjem, aktivnost, ali i kratkotrajno održavanje namerne pažnje, brzo zamaranje i gubljenje interesovanja za stvari koje su im poznate. Zbog toga je konstruktivistički pristup u ovom periodu veoma pogodan, jer ne insistira na nametanju određenih znanja već predlaže aktivnost zasnovanu na interesovanjima. Savremena predškolska ustanova ima zadatak da deci obezbedi povoljnu društvenu i materijalnu sredinu koja će podsticati razvoj kroz aktivnost i sticanje iskustava i tako podržati ostvarenje njihovih potencijala.

**Ključne reči:** konstruktivizam, predškolsko vaspitanje, aktivno učenje.

### Uvod

Konstruktivizam, kao relativistička epistemološka paradigma, alternativa je tradicionalnoj objektivističkoj paradigmi (Babić, 2007). Ona podrazumeva postojanje određenih potencijala i mogućnosti i otvorena je za različite ishode, te za pluralistički stav prema ciljevima. Ne postavlja krute i objektivne kriterijume, već smatra da je čovek biće koje je sposobno da usvojena znanja preradi i pretvori u praktična

<sup>1</sup> jeja2907@gmail.com

dela, te mora da nauči da do njih dođe sopstvenom aktivnošću, uz stručno usmeravanje i podršku nastavnika. Tako, vaspitanik postaje subjekat nastave a ne njen objekat, kao u tradicionalnoj nastavi. Kako bi se ovakve ideje u potpunosti realizovale, poželjno je da se sa takvim načinom rada krene od najranijeg perioda. Predškolski period u razvoju deteta odlikuje senzitivnost i osetljivost za nove pristupe, te se s toga ovaj period smatra pogodnim za inovacije i primenu novih pristupa učenju, razvoju i vaspitanju dece. Deci treba još na ranim uzrastima omogućiti raznovrsne aktivnosti koje daju mogućnost za konstruktivno i stvaralačko delovanje u interakciji sa okruženjem. Predškolski period detinjstva je period najburnijeg rasta i razvoja i svaki od uzrasta u okviru ovog perioda ima svoje specifičnosti. Vođenje računa o njima, kao i o individualnim karakteristikama svakog deteta, je uslov uspešnog vaspitno-obrazovnog rada. Vaspitni modeli koji se zasnivaju na konstruktivističkoj paradigmi podržavaju ovakve stavove i, u velikoj meri, doprinose razvoju efikasnijih sistema. Oni su danas često zastupljeni, ali bili su prisutni u vaspitnoj praksi i pre nego što je konstruktivizam kao pravac dostigao popularnost i aktuelizaciju. U ovom radu, ukazaćemo na najznačajnije elemente tih vaspitnih modela i na njihov razvoj i uticaj u savremenom predškolskom vaspitanju.

### **Konstruktivizam – začeci i istorijski razvoj**

Krajem 19. i početkom 20. veka u Evropi i Sjedinjenim Američkim Državama javili su se pokreti reformske pedagogije, novog ili progresivnog obrazovanja i veliki broj pedagoških pravaca i modela škola. Razlog njihovog pojavljivanja bila je težnja da se prevaziđu nedostaci i slabosti tradicionalne škole, nastave i obrazovanja. Osnovne ideje tih reformskih nastojanja nalazimo u nastavi usmerenoj na učenika, poštovanju njegovih sposobnosti i mogućnosti, aktivnosti učenika u procesu učenja, metodama aktivnog učenja, sticanju znanja koja će biti upotrebljiva u realnom životu i sticanju praktičnih veština. Reformistički pravci koji se temelje na konceptu aktivnosti učenika menjaju fokus nastavnog rada – od nastavnika kao posrednika unapred utvrđenih znanja i veština, na učenika kao aktivnog istraživača i konstruktora sopstvenog znanja. Ove promene u potpunosti su saglasne sa konstruktivizmom, koji u oblasti obrazovanja akcentuje povećanu odgovornost učenika za vlastito učenje (Milutinović, 2016). Jednom rečju, menja se položaj učenika koji postaje polazište u organizaciji celokupnog nastavnog procesa. Ovi pravci otvaraju put konstruktivističkoj teoriji saznanja i istovremeno u njoj nalaze podršku za održanje svojih vaspitnih ideja.

Konstruktivizam se u obrazovanju pojavio nakon biheviorističkog pokreta, kao osvežavajući pogled na učenje koji se usredsređuje na aktivnog pojedinca u procesu učenja. Začetnicima teorije konstruktivizma smatraju se Pijaže (Jean Piaget) i Vigotski (Lev Vygotsky), kao i drugi teoretičari, uključujući sociologe i psihologe. Najvažniji aspekt na koji se fokusira konstruktivizam jeste konstruisanje znanja. Pijaže je čvrsto verovao da je sticanje znanja proces kontinuirane samoizgradnje. Deca znanja usvajaju kroz svoju aktivnost. Vigotski, kao tvorac socijalnog konstruktivizma, vidi konstrukciju znanja kao proces društvene interakcije – interakcije koja

uključuje deljenje, upoređivanje i diskusiju (Dagar & Yadav, 2016). U oblasti psihologije, teorija Pijažea, tvorca „genetičke epistemologije“ smatra se jednom od ranih vrsta konstruktivizma, na čijem temelju su nastali evolucionarni, radikalni i socijalni konstruktivizam. Pijaže na konstruktivizam gleda kao na neminovnost u razvoju nauke, stvaralački proces (Čirić i Jovanović, 2018).

Djui (John Dewey) se, takođe, pominje kao jedan od utemeljivača konstruktivizma. Njegova veza sa konstruktivizmom ogleda se u njegovom oštrom kritikovanju tradicionalne škole, koja se ne zasniva na interesovanju i potrebama učenika i temelji se na mehaničkom prenošenju i pasivnom usvajanju znanja, ne podstičući razvoj sposobnosti učenika. I Džerom Bruner (Jerome Bruner) je zahtevao da učenici strukturisu znanja i da korišćenjem te strukture odvajaju bitno od nebitnog (Vilotijević i Vilotijević, 2014). Ovakav način usvajanja znanja garantuje njegovu primenljivost u praksi kao i mogućnost da se stečeno znanje poveže sa novim znanjima i iskustvima. Najšire gledano, konstruktivizam se nazire u zalaganjima svih teoretičara koji su se borili protiv tradicionalnog, sputavajućeg sistema, kao i za prava učenika, za razvoj njegovih potreba i interesovanja.

Značenje konstruktivizma varira u skladu sa perspektivom i pozicijom posmatranja. U okviru obrazovnih konteksta pominje se kognitivni konstruktivizam, kakav je opisao Pijaže (Jean Piaget, 1967), socijalni konstruktivizam koji je definisao Vigotski (Lev Vygotsky, 1978), zatim, radikalni konstruktivizam koji zagovara Fon Gleserfeld (1995) (von Glasersfeld), itd. (Jones & Brader-Araje, 2002). Pijažeova teorija kognitivnog razvoja objašnjava da pojedinac ne može odmah da razume i upotrebljava informaciju koju je dobio već da mora, najpre, da na osnovu nje konstruiše svoje znanje. Pijažeov glavni fokus je na pojedincu i načinu na koji pojedinac konstruiše znanja. Socijalni konstruktivizam podrazumeva saradnju i socijalnu interakciju. Ova vrsta konstruktivizma nastala je nakon Pijažeove teorije o kognitivnom konstruktivizmu i, možemo reći, predstavlja nadogradnju osnove koju je on dao. Tvorac ove teorije je Vigotski (Lev Vygotsky) i on je verovao da je socijalna interakcija sastavni deo učenja. Pod socijalnom interakcijom podrazumeva i razmenu kritičkog mišljenja. Vigotski je smatrao da je socijalna interakcija neophodna za pravilan psihološki razvoj. Pojedinac najpre mora da razume lični nivo znanja a da, kroz interakciju sa sredinom, dođe do novih saznanja i pređe na viši nivo. U kognitivnom konstruktivizmu građenje ideja kod pojedinca predstavlja lični proces, za razliku od socijalnog konstruktivizma gde se ideje konstruišu interakcijom sa okolinom, u slučaju školskog učenja – sa nastavnikom i ostalim učenicima (Powell & Kalina, 2009). Radikalni konstruktivizam odbacuje mogućnost postojanja objektivne stvarnosti i naglašava shvatanje realnosti kao konstrukcije (Čirić i Jovanović, 2008). Socijalni konstruktivizam i kognitivni konstruktivizam (uključujući teorije učenja i pedagogije) imali su najveći uticaj na podučavanje i dizajn kurikuluma, jer najviše pogoduju integraciji u trenutne obrazovne pristupe (Jones & Brader-Araje, 2002).

Kada govorimo o istorijskim osnovama konstruktivizma, vezano za period najranijeg detinjstva, moramo pomenuti programe koji su se javili čak i pre ideja o konstruktivizmu kakve je izneo Pijaže, a u sebi sadrže konstruktivizam kao osnovnu ideju. Jedan od tih sistema je Montesori pedagoški sistem. Mada se ideje

o konstruktivizmu vezuju, pre svega, za Pijažea i Vigotskog, neminovno je da je još Montessori, razrađujući svoj sistem, naglašavala značaj iskustva, okruženja koje će biti stimulatивно za učenje i značaj materijala koji će podstaći kognitivni proces kod dece. Suština ovog pristupa je da deca konstruišu znanje kroz interakcije sa materijalima, vršnjacima i odraslima iz okruženja, uključujući vaspitača (Carr & Boat, 2019). Ovakav pristup je u saglasnosti sa idejama konstruktivizma. Osnovna uloga vaspitača je da obezbedi stimulativnu sredinu i pogodne materijale, odnosno, ono što je Montessori nazvala „prilagođenim okruženjem“ u kome dete uči na način osmišljen tako da podrži njegov intelektualni, fizički, emocionalni i socijalni razvoj. Okruženje treba da sadrži odgovarajuće materijale koji će pomoći vaspitaču da kod deteta razvija sposobnosti predviđene za određeni period razvoja. Materijali sa kojim će se dete prvo susresti u Montessori sistemu su oni na koje nailazi u svakodnevnom životu i koji su najčešće u praktičnoj upotrebi. Koristi se pribor kao što su makaze, štipaljke, pincete, aktivnosti kao što su pripremanje obroka, postavljanje stola, čišćenje stola i pranje posuđa, baštovanstvo i slično (Marshall, 2017). Predmeti u učionici napravljeni su od raznih materijala koji decu izlažu različitim teksturama i bojama. Deca imaju priliku da se bave materijalima od drveta, pletiva, tkanina, metala, pa čak i stakla. Učionica takođe sadrži niz prirodnih materijala poput grančica, kameinja i lišća. Rad sa različitim materijalima je posebno važan za predškolsku decu. Savremeni konstruktivisti omogućavaju deci da učestvuju, da budu aktivni u radu sa materijalima i prate proces njihove transformacije, umesto da o tim materijalima dobiju direktne informacije. Promišljanje i razgovor o procesu rada i korišćenim materijalima pomaže da se njihovo znanje formira. Na primer, kada sva deca rade isti eksperiment, ali ne postižu iste rezultate, oni puno nauče ispitivanjem razloga i upoređujući svoje rezultate sa rezultatima drugih. Takođe, tako se podstiče i vršnjačko i saradničko učenje koje takođe ima teorijsku osnovu savremenoj psihologiji, a praktičnu u radovima ranih konstruktivista.

Osamdesete i devedesete godine prošlog veka obeležene su kao period „kulturnog zaokreta“ u konstruktivizmu. To je period promena i reformulacija konstruktivističkog mišljenja unutar diskursa društveno-humanističkih nauka. U razmatranju konstruktivizma, u kontekstu obrazovanja, pomak je vidljiv u sagledavanju obrazovanja kao kulturno konstruisane realnosti različitih perspektiva i interpretacija. Konstruktivizam u obrazovanju razmatra se kao teorija učenja i poučavanja, kao pristup redefinisiranju kurikuluma, stvaranje okruženja pogodnog za učenje i poučavanje, pa samim tim i kao „obećavajući“ pristup u obrazovanju učitelja (Babić, 2007). Poslednjih decenija konstruktivistički pristup se pojavio kao veoma moćan model za objašnjavanje kako se znanje proizvodi u svetu i kako učenici/studenti uče. Stav konstruktivista je da znanje o svetu ne postoji „tamo negde“ i čeka da bude otkriveno, već ga ljudi konstruišu u svojoj interakciji sa svetom (Slash, 2019). Učenje, dakle, nije proces koji će se odvijati izvan nas i nezavisno od našeg uticaja, naprotiv, učenje je produkt lične aktivnosti. Nije neminovno da ćemo samo svojim postojanjem usvojiti znanja iz okruženja već je neophodno da istraživanjem i povezivanjem postojećih iskustava sa novim formiramo sliku o problemu koji istražujemo.

## Osnovna načela konstruktivizma

Kao teorija učenja, konstruktivizam objašnjava proces učenja, uključujući učenje na individualnom nivou, kao i učenje u socijalnom kontekstu (Milutinović, 2018). Konstruktivizam je pristup u kome se učenje posmatra kao aktivan, konstruktivan proces u kome se znanja konstruišu na osnovu ličnih iskustava i hipoteza, kao i pod uticajem okoline. Učenici aktivno konstruišu ili stvaraju sopstvenu subjektivnu ili objektivnu stvarnost. Socijalnim učestvovanjem kontinuirano testiraju svoje hipoteze i stvaraju novo znanje ili potvrđuju postojeće. Konstruktivisti su tvrdili da učenik nije „neispisana tabla“ (tabula rasa), već da koristi prethodna iskustva i kulturne faktore kako bi konstruisao nova znanja. Nova znanja se neprekidno povezuju sa prethodnim. Nastavnik konstruktivista pomaže učenicima u procesu učenja, učestvuje u rešavanju problema i istraživanju koje će učenika dovesti do formulisanja i testiranja njegovih ideja, izvođenja zaključaka i objedinjavanja i prenošenja svojih znanja. Na taj način učenik se transformiše iz pasivnog primaoca informacija, kakav je u tradicionalnoj nastavi, u aktivnog učesnika u procesu učenja (Shash, 2019). Vođeni nastavnikom, učenici konstruišu svoje znanje aktivno, a ne mehanički, „gutajući“ znanja koja primaju od strane nastavnika ili udžbenika. Konstruktivistički pogled na sticanje znanja naglašava četiri aspekta (Dagar & Yadav, 2016:154):

- izgradnja znanja, a ne prenošenje znanja i beleženje informacija koje prenose drugi,
- novo učenje gradi se na prethodnom znanju,
- učenje se poboljšava socijalnom interakcijom i
- smisleno učenje razvija se autentičnim zadacima.

Ovakav pogled na učenje menja i odnos osnovnih faktora nastavnog procesa, te učenik i nastavnik, kako je već pomenuto, dobijaju drugačije uloge. U tradicionalnoj nastavi, obično, dominira direktno i jednostrano podučavanje. Sledbenici tradicionalnog pristupa pretpostavljaju da postoji fiksno znanje koje učenik mora da upozna. Od učenika se očekuje da prihvati informacije koje mu se daju i ne dovodi u pitanje validnost informacija koje dobija od nastavnika. Nastavnik nastoji da znanja prenese pasivnom učeniku, ostavljajući malo prostora za pitanja koja bi inicirao učenik, kao i za interakciju između učenika. Takav način rada ima tendenciju da pasivizira kritičko razmišljanje i objedinjavanje pojmova neophodnih za izgrađivanje naučne pismenosti. Metoda poučavanja usredsređena na nastavnika, takođe pretpostavlja da svi učenici imaju isti nivo prethodnog znanja i sposobnosti i sposobni su da apsorbuju materijal istim tempom. Nasuprot tome, konstruktivističko učenje postavlja pitanje učenicima, kako bi otkrili jedno ili više rešenja. Učenici imaju aktivnu ulogu u izvođenju eksperimenata i donošenju sopstvenih zaključaka. „Konstruktivisti različitih gledišta drže do posvećenosti ideji da razvoj razumevanja znanja zahteva aktivno angažovanje od strane učenika“ (Jenkins, 2000, 601). Nastavnici pomažu učenicima u razvoju novih saznanja i u njihovom povezivanju sa prethodnim znanjem, ali otkriće i raspravu prepuštaju grupama učenika. Međutim, mnogi učitelji se ustručavaju da probaju konstruktivistički model jer zahteva dodatno planiranje i odstupanje od tradicionalnih pravila u učionici (Shash, 2019).

Savremeni pristup, zasnovan na konstruktivističkom i kooperativnom modelu organizacije nastave, može se opisati metaforom „učenje kao učešće“ i „učenje kao konstruisanje znanja“. U centru odvijanja nastavnog procesa nalazi se učenik umesto nastavnika oko kojeg se odvijala celokupna tradicionalna organizacija rada. To omogućava da se tokom nastave stiču i neke druge veštine i usvajaju vrednosti, a ne samo znanja. Uči se i način učenja, način samostalnog otkrivanja i dolaženja do rezultata (Vilotijević i Vilotijević, 2014). Učenje zasnovano na konstruktivizmu odgovara na zahteve i potrebe savremenog društva koje od pojedinca zahtevaju produktivna znanja koja se lako nadograđuju.

Iskustvo predstavlja značajan resurs za predstavnike konstruktivizma. Centralni princip ovog pristupa je da učenici mogu smisliti nove situacije samo u smislu svog postojećeg iskustva. Učenje uključuje aktivni proces u kojem učenici konstruišu znanja povezujući nove ideje sa svojim postojećim znanjem (Naylor & Keogh, 1999, 93). Za njih je iskustvo autentično, lično i visoko individualno. Neki autori čak smatraju da uspeh konstruktivizma može delom biti posledica frustracija koje su vaspitači doživeli sa biheviorističkim obrazovnim praksama koje su učenika posmatrale kao biće koje mehanički reaguje (Jones & Brader-Araje, 2002). Za nastavnike je pristup koji akcenat stavlja na saradnju i komunikaciju značio veliko osveženje i olakšanje. Dok je u tradicionalnoj nastavi saradnja između učenika i nastavnika, i među učenicima zanemarena, u konstruktivizmu se, nasuprot tome, insistira na tome da pojedinac mora da bude u interakciji sa okruženjem.

Dečije potrebe i interesovanja, njihove mogućnosti na osnovu kojih stupaju u interakciju sa svojom socijalnom i fizičkom sredinom, takođe čine značajno polazište obrazovnog procesa. To znači da je uloga vaspitača ili nastavnika da otkrije i prepozna dečije mogućnosti i potrebe i da one budu osnova za stvaranje širokih i fleksibilnih obrazovnih situacija u kojima će deca moći da nađu izazov i priliku za učenje. Takvo učenje predstavlja dugotrajan i kompleksan proces stvaranja uslova i podsticaja za decu. Prikazano na ovaj način, učenje predstavlja beskonačan proces koji se vremenom obogaćuje i širi, i ono, zapravo, i jeste takav proces. Učenje se ne završava usvajanjem gotovog znanja koje će, najverovatnije, brzo biti izgubljeno iz memorije pod uticajem gomilanja novih, gotovih znanja.

Sumirajući osnovna načela na kojima se zasniva konstruktivizam možemo zaključiti da se u konstruktivističkoj teoriji prebacuje fokus sa nastavnika na učenika. To znači da se u osmišljavanju vaspitno-obrazovnog procesa polazi od učenika. Prethodna znanja, iskustva, navike i način razmišljanja, predstavljaju važan činilac u procesu učenja, ali takođe i njegove potrebe i interesovanja. Postojeća znanja i tehnike važan su unutrašnji uslov za generisanje novih znanja i aktivnosti. Ovakav pristup menja i tradicionalni odnos učenika i nastavnika, stavlja ih u ravnopravan i saradnički odnos, što dovodi do smanjenja jaza između njih i sprečava nastajanje tradicionalnog sukoba među njima. Na kraju, konstruktivizam zahteva i promenu okruženja, koje postaje stvarno, realno, blisko učenicima i njihovom iskustvu i time podsticajno i inspirativno (Jia, 2010). Sva ova načela je važno primenjivati od najranijeg detinjstva.



## Konstruktivistički pristup vaspitanju u ranom detinjstvu

Kako Gojkov (2007) naglašava, svi smo mi, pomalo, konstruktivisti, ako verujemo da je um aktivan u konstrukciji znanja. Saznanje nije pasivno, to je činjenica, ono ne predstavlja jednostavno utiskivanje podataka u um. To je aktivan proces u kome um vrši apstrakciju utisnutih podataka i stvaranje novih koncepata. Dakle, pojedinac ne dobija znanja, on ih konstruiše i pravi. Vodeći se ovakvim shvatanjem konstruktivizma, sa ovim pristupom treba početi od najranijeg uzrasta. Zapravo, u najranijem detinjstvu deca uče, gotovo isključivo, istražujući svoje okruženje i stvarajući svoje konstrukte o njemu. Takvo učenje traje dok, kroz organizovane sisteme vaspitanja i obrazovanja, ne počnu da dobijaju gotova znanja, što se kosi sa principima konstruktivizma. U ovom delu rada analiziraćemo elemente konstruktivističkog pristupa u savremenom predškolskom vaspitanju.

U našoj zemlji je, 2019. godine, u predškolske ustanove uveden novi program. Osnove programa metaforično su nazvane „Godine uzleta“, jer je predškolski uzrast jedinstveno i neponovljivo doba u životu svakog deteta i period otvorenih mogućnosti i jedinstvenih potencijala, a cilj predškolskog vaspitanja jeste podrška dobrobiti deteta. Osnovama programa određuje se koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja koja se odnosi na shvatanje deteta, njegovog učenja i razvoja, shvatanje prirode i funkcije vaspitanja i obrazovanja na predškolskom uzrastu. Na dete se gleda kao na jedinstveno i celovito biće. Svako dete je jedinstveno prema svojim mogućnostima i svako dete poseduje jednaka prava da njegova jedinstvenost bude uvažena. Dete nije biće potreba već poseduje potencijale i kapacitete koji ga čine kompetentnim učesnikom sopstvenog učenja i razvoja. U novim Osnovama programa navodi se da je “dete biće igre”. Kroz igru dete gradi svoj odnos prema svetu, prerađuje iskustva i konstruiše znanja o sebi i svom okruženju (Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019). Pobornici konstruktivističke teorije ističu upravo ovakav pristup – da učenje nije jednostavno prenošenje znanja, a jeste konstruisanje znanja vlastitom aktivnošću. Pravo učenje je onda kad je pojedinac podstaknut da stvara nove ideje, da ih sučeljava sa svojim prethodnim saznanjima. Ključni stav konstruktivista je da učenje nije mehaničko kumuliranje informacija nego stvaranje novih ideja i da je učenje lični misaoni proces pojedinca, a ne pasivna recepcija (Vilotijević i Vilotijević, 2014). U osnovi novog programa su ciljevi usmereni na kompletni i potpuni razvoj deteta, uvažavajući njegove potencijale. Dete uči kroz situacije i aktivnosti koje se zasnivaju na igri, odnosno, na dobrovoljnosti, inicijativi, dinamičnosti, otvorenosti i pregovaranju. Učenje se odvija kroz interakciju sa okruženjem, i svi su aktivni učenici, od vršnjaka, preko roditelja i dalje, šireg okruženja. Metod rada po kome se učenje ostvaruje je projektno učenje. Učenje se, dakle, zasniva na integrisanom pristupu – različite situacije učenja prožete sadržajima iz različitih oblasti.

Projektno učenje predstavlja fleksibilan način učenja, aktivno učestvovanje i istraživanje. Doprinosi razvoju istraživačkog duha, utiče na stvaranje socijalnih odnosa između dece i odraslih, gde socijalna interakcija podstiče učenje. Projektno

učenje je učenje kroz integraciju planiranog učenja, učenja kroz svakodnevne, praktične životne situacije i učenje kroz igru (Petrović i Hoti, 2020). Vrednost učenja koje se zasniva na projektima ogleda se u tome što omogućava deci da istražuju i da se angažuju u njima smislenim situacijama, u kojima na kreativan način prave veze između prethodnog i novog iskustva. U projektu zajedno istražuju i uče svi, uključena su deca različitih uzrasta, pa je to još jedna prednost ovakvog načina sticanja znanja, jer svako daje doprinos svojim autentičnim iskustvom (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Ideja za temu projekta bi trebalo da proističe iz svakodnevnih iskustava koja dele deca i odrasli, iz situacija koje su deci poznate i bliske, iz igre, iz različitih događaja u vrtiću i u lokalnom okruženju. U projektu se traga za autentičnim rešenjem i ono daje smisao istraživanju dece i bavljenju pojedinačnim aktivnostima i sadržajima. Dakle, svrha projekta nije u vođenju dece ka nalaženju što bržeg i uspešnijeg rešenja, gotovo rešenje nije cilj projektnog učenja. Vaspitač je u ovom procesu podrška deci i samom procesu učenja. Nakon što se odredi tema, vaspitač planira samo nekoliko budućih koraka i takvo planiranje nastavlja ciklično (Године узлета: основе програма предшколског васпитања и образовања, 2019).

I druge zemlje imaju pozitivna iskustva kada je reč o konstruktivizmu kao osnovnom pristupu u predškolskom uzrastu. U Turskoj je 2006. godine sprovedeno istraživanje sa ciljem da se identifikuju stavovi vaspitača u predškolskim ustanovama o učenju u okviru konstruktivističkog pristupa. Ispitana je i praktična primena konstruktivizma u predškolskom programu. Jedan od ispitanika (vaspitač) dao je sledeće zapažanje:

“Ovo mi je treća godina u profesiji. Posmatram decu tokom aktivnosti i vidim da, što se više bave materijalima, oni postaju uzbuđeniji kada razgovaraju o svojim mislima i osećanjima o tome šta posmatraju. Iako je materijal možda nešto što im je već poznato, doživljaj je jednako intenzivan. Na primer, kada sam doneo posude sa ledom, decu sam ostavio same sa posudama i samo posmatrao šta su radili sa ledom pre nego što sam objasnio šta je to, kako se formira i menja. Moji učenici imaju 4 godine. Kao da nikada ranije nisu videli led, dodirnu ga, probaju, vrište kad se istopi, i govore jedno drugom svoja osećanja i zapažanja. Smatrao sam da nema potrebe da se uključujem u ovu aktivnost. Već su jedno drugom rekli sve što sam želeo da kažem o ledu. Ako ih ostavimo same sa predmetima i događajima i omogućimo im da koriste svoja čula, lako ćemo videti kako otkrivaju i uče.” (Duygu, 2016, 156)

Cilj ovakvog načina rada, pored razvijanja veština za samostalno funkcionisanje, jeste i da se razvije motorika kao i koordinacija ruku i očiju. Takođe, na ovaj način deca se navikavaju na funkcionisanje u socijalnom okruženju, za početak u učionici (Marshall, 2017). Deca su od najranijeg perioda motivisana potrebom da istražuju okolinu, dožive svet oko sebe i prikupljaju informacije. Konstruktivistički pristup, zasnovan na projektnom načinu učenja, im to omogućava i dalje podstiče i održava tu motivaciju.

## Stvaranje konstruktivističkog okruženja

Kada je reč o deci na predškolskom uzrastu, neophodno je stimulisati opšti, ukupni razvoj. Na ovom uzrastu razvoj ima globalniji individualni karakter. Takođe, važno je uzeti u obzir značaj ranih iskustava dece kao i značaj stimulativne sredine u kojoj bi dete trebalo da stiče nova iskustva (Đorđević i Đorđević, 2006). Stvaranje uslova u kojima dete to nesmetano može da radi, podrazumeva okruženje koje nudi izbor velikog broja aktivnosti i igara, uz maksimalno uvažavanje individualnih interesovanja dece, njihovih sklonosti, potreba i mogućnosti (Krnjajić, 1996). Potrebno je obezbediti okruženje koje sadrži adekvatna sredstva i materijale neophodne za igru dece, za aktivno učestvovanje u svakodnevnim situacijama kao i u situacijama planiranog učenja. Neophodno je deci nuditi različite, pažljivo odabrane igre i igračke. Igra, dečiji razvoj i vaspitanje su u komplementarnom odnosu. Igra potpomaže i usmerava dečiji razvoj, indirektno vaspitava i obrazuje (Kamenov, 1989). Osnovna zamisao konstruktivističkog pristupa zasniva se na aktivnosti, na konstrukciji znanja na osnovu stečenih iskustava koja dolaze iz okruženja. To, dakle, podrazumeva interakciju sa što više različitih iskustava koja dolaze od vršnjaka, vaspitača, različitih materijala.

Vaspitač može na sledeće načine da stvori konstruktivističko okruženje za učenje (Dagar & Yadav, 2016):

- Upotreba multimedija / nastavnih sredstava. Korišćenje različitih načina prezentovanja doprinosi sagledavanju sadržaja iz različitih perspektiva. Upotreba više medija, za obogaćivanje okruženja za učenje, omogućava deci da sagledaju temu o kojoj se govori u razredu iz više dimenzija. Iako je ovaj način rada pogodniji za decu nešto starijeg uzrasta, postoje situacije kada je pogodan za formiranje okruženja u kome i deca mlađeg uzrasta mogu aktivno da dolaze do novih saznanja.
- Igranje uloga
- Pričanje priča
- Grupne diskusije / grupne aktivnosti (recipročno učenje) koje takođe pomažu uvažavanje različitih perspektiva. Deca se međusobno razlikuju po svom načinu razmišljanja i tako nastaje potreba da se problem sagleda iz više perspektiva i pruži im se prilika da eksperimentišu i razgovaraju o svojim alternativnim načinima razmišljanja. Na ovaj način se može raditi sa celom grupom ili kroz rad u malim grupama. Na kraju, sve grupe mogu međusobno deliti svoje mišljenje o temi. Kada su mlađi uzrasti u pitanju ovakve diskusije najčešće podstiče rad sa materijalima.
- Postavljanje potpitanja. Nekad je potrebno da vaspitač navede decu da odgovore potraže na pravom mestu. To će se najefikasnije realizovati ako ih kroz dodatna pitanja, potpitanja, usmeri ka putu za dolazak do rešenja problema.
- Projektno učenje.
- Upotreba strategija za socijalno i emocionalno učenje. Pet aspekata socijalnog i emocionalnog učenja koji bi mogli biti obuhvaćeni su sledeći: samosvest, upravljanje osećanjima, motivacija, empatija i socijalne veštine.

Za razliku od standardne učionice, ili prostora za učenje, na koji smo navikli i okruženja u kakvom se većina nas školovala, „učionica“ u kojoj se sprovodi projektno učenje orijentisana je na učenike, daje i prostor i kontekst u kome mogu da saraduju i istražuju probleme i izazove iz sveta koji ih okružuje. Reč je o sasvim drugačijem pristupu učenju, jer se, umesto prenošenja gotovih činjenica, favorizuju procesi istraživanja, upitanosti i aktivne saradnje kako bi se rešio neki izazov ili problem (Petrović i Hoti, 2020). Činjenice su krajnji ishod celokupnog procesa a ne početak procesa učenja.

Stvaranje okruženja koje je stimulativno za razvoj ne mora da podrazumeva, neminovno, komplikovanu organizaciju, nedostupne i nepristupačne materijale. Važan je način na koji deci predstavimo materijale, tj. ne predstavimo, jer je suština u tome da ih sami upoznaju, prouče, dožive. Upravo je takav pristup materijalima karakterističan za Montesori sistem. Materijali sa kojim će se dete prvo susresti u Montesori programu su oni na koje nailazi u svakodnevnom životu i koji su najčešće u praktičnoj upotrebi: makaze, štipaljke, pincete. Kada je o aktivnostima reč, takođe su to svakodnevne aktivnosti kao što su: pripremanje obroka, postavljanje stola, čišćenje stola, pranje posuđa, baštovanstvo i slično. Cilj ovakvog načina rada, pored razvijanja veština za samostalno funkcionisanje, jeste i da se razvije motorika kao i koordinacija ruku i očiju. Takođe, na ovaj način deca se navikavaju na funkcionisanje u socijalnom okruženju, za početak u učionici (Marshall, 2017). Deca imaju priliku da se bave materijalima od drveta, pletiva, tkanina, metala, pa čak i stakla. Učionica, takođe, može da sadrži niz prirodnih materijala poput grančica, kamenja i lišća.

Konstruktivistička učionica razlikuje se od tradicionalne po procentu vremena provedenog u aktivnostima usmerenim na decu. Strukture aktivnosti koje su proučavali Forman i saradnici navode da je 70% vremena u nastavi potrošeno na aktivnosti usmerene na decu/učenike (15% je posvećeno prezentacijama i 55% posvećeno radu u parovima i malim grupama), a ostatak 30% vremena bilo je usmereno na nastavnika/vaspitača. Sa druge strane, u tradicionalnoj učionici samo 1% vremena se posvećuje radu u malim grupama, a ostatak vremena se posvećuje samostalnom radu, usmerenom od strane nastavnika/vaspitača (Dagar & Yadav, 2016). Suština je u rotaciji vremena koje će biti posvećeno, umesto onom ko podučava, onome koji uči. I to pravilo je poželjno na svim nivoima obrazovanja, ne samo na najranijim uzrastima.

## **Zaključna razmatranja**

Promene koje se dešavaju na globalnom nivou stavljaju pred društvo, samim tim i pred sve ključne sisteme koji jedno društvo čine, zahtev da odgovore na savremene potrebe do kojih promene dovode. Prilagođavanje tim promenama u vaspitanju i obrazovanju nameće potrebu za novim strategijama učenja. Novim Pravilnikom definiše se koncepcija vaspitanja i obrazovanja predškolske dece u skladu sa savremenim teorijskim pristupima i primerima dobre prakse kao i vrednostima zasnovanim na dugogodišnjoj tradiciji predškolskog vaspitanja u Srbiji. Suština ovog, i svakog kvalitetnog programa predškolskog vaspitanja jeste akcenat na pojedincu. Inovacija koju donosi ovaj program jeste uvažavanje, davno poznate, konstruktivi-

stičke paradigme koja se zasniva na prihvatanju različitosti i autentičnosti, na aktivnom učestvovanju u procesu učenja i na konstruisanju sopstvenih sistema znanja. Konstruktivizam daje slobodu u razvoju i učenju, uvažavajući sve specifičnosti predškolskog perioda, ali i svakog pojedinačnog deteta i podrazumeva uvažavanje individualnosti kao osnove na kojoj se gradi znanje i ličnost. Akcenat na pojedincu (u širem društvenom kontekstu) tokom procesa učenja, skreće pažnju na prethodna uverenja, znanja i veštine koje pojedinci donose sa sobom. Dokazano je da prethodno znanje značajno utiče na načine na koji pojedinci vide smisao nastave i učenja (Jones & Brader-Araje, 2002). Istinsko učenje, pre svega, jeste učenje koje zahteva da učenici, bez obzira na uzrast, budu aktivni, a ne pasivni, i da, u skladu sa načelima konstruktivizma, konstruišu sopstvene interpretacije predmeta. Podržavanje divergentnog mišljenja ogleda se u organizovanju aktivnosti koje omogućavaju deci odgovarajuće istraživanje, refleksiju, radoznalost.

U traženju novih strategija učenja, jedno od mogućih didaktičkih rešenja, pronalazimo u projektnom učenju. Osnovno polazište projektnog učenja koje se promovise kroz novi program je oslušivanje interesovanja dece na osnovu kojih se kreiraju projekti, a svako dete u projektima učestvuje sa svojim znanjima i veštinama uz pomoć kojih izražava svoju kreativnost i sposobnosti na najbolji mogući način. Uspešni projekti su, upravo, oni koji provociraju kreativnost i stvaralačko rešavanje problema i omogućavaju da se istraživanje razvija u različitim pravcima. Početak svakog projekta predstavlja „provokacija za učenje” koju stvara vaspitač, na osnovu onoga što je čuo i zapazio kod dece. Istraživanje u projektu je neizvesno, predstavlja izazov i avanturu za decu, ali i vaspitača, i dovodi do autentičnih ishoda (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). U tome i jeste najveća vrednost ovakvog načina rada sa decom na uzrastu koji je pun mogućnosti.

## Literatura

- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istaživanja*, 4 (2), 217–229. Preuzeto (2.5.2020). sa: <https://hrcak.srce.hr/118311>
- Carr, V. & Boat, M. (2019). “You Say Praise, I Say Encouagement”- Negotiating Positive Behavior Support in a Constructivist Preschool. *Athens Journal of Education*, 6, (3), 171–188. Retrived (5.5.2020.) from Doi=10.30958/aje.6-3-1
- Ćirić, M. i Jovanović, D. (2018). Konstruktivizam u pedagogiji: karakteristike, dometi i ograničenja. *Godišnjak za pedagogiju* 3 (2), 57–71.
- Dagar, V & Yadav, A. (2016). Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning. *Arts Social Sci J*, 7 (4), Retrived (8.5.2020.) from: doi:10.4172/2151-6200.1000200
- Duygu, S. (2016). Is Learning Only a Cognitive Process? Or Does It Occur in a Sociocultural Environment?: “Constructivism” in the Eyes of Preschool Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4, (4), 153–159. Retrived (4.5.2020.) from [https://www.academia.edu/25790197/Journal\\_of\\_Education\\_and\\_Training\\_Studies\\_Vol\\_4\\_No\\_4\\_April\\_2016\\_issue\\_published](https://www.academia.edu/25790197/Journal_of_Education_and_Training_Studies_Vol_4_No_4_April_2016_issue_published)
- Dorđević, J. i Dorđević, B. (2006). *Priroda darovitosti i podsticanje razvoja*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

- Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigme u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Preuzeto (10.10.2021) sa <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Jia, Q. (2010). A Brief Study on the Implication of Constructivism Teaching Theory on Classroom Teaching Reform in Basic Education. China: Shihezi University, *International Education Studies.*, 3 (2), 197-199. Retrived (5.5.2020.) from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066095.pdf>
- Jenkins, E. W. (2000). Constructivism in school science education: Powerful model or the most dangerous intellectual tendency? *Science & Education*, 9, 599-610. Retrived (29.4.2020.) from: [http://edciper.com/wp-content/uploads/2016/09/E.-W.-Jenkins\\_Constructivism-in-School-Science-Education\\_2000.pdf](http://edciper.com/wp-content/uploads/2016/09/E.-W.-Jenkins_Constructivism-in-School-Science-Education_2000.pdf)
- Jones, G. & Brader-Araje, L. (2002). The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *American Communication Journal*, 5 (3). Retrived (1.5.2020.) from <https://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf>
- Kamenov, E. (1989). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: ZUNS
- Krnjajić, Z. (1996). Stimulativni programi i procesna dijagnostika. Viša škola za obrazovanje vaspitača: *Zbornik Darovitosti i kreativnosti na predškolskom i mlađem osnovnoškolskom uzrastu*, 2, 163–168.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Projektni pristup učenju*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. Filozofski fakultet u Novom Sadu: *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 129–149.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *Science of Learning*, 2:11. Retrived (2.5.2020.) from: doi:10.1038/s41539-017-0012-7
- Naylor, S. & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10, 93-106. Retrived (2.5.2020.) from: <https://doi.org/10.1023/A:1009419914289>
- Petrović, M i Hoti, D. (2020). Priručnik za projektnu nastavu i nastavu na daljinu. Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, USAID, CONNETING, NALED. Preuzeto (27.10.2021.) sa [https://jpd.rs/images/preuzmite/Prirucnik\\_za\\_nastavu.pdf](https://jpd.rs/images/preuzmite/Prirucnik_za_nastavu.pdf)
- Powell, K.C. & Kalina, C.J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130 (2), 241–250. Retrived (26.4.2020.) from: <https://docdrop.org/static/drop-pdf/ConstructivismDay1-ln36v.pdf>
- Shah, R, K. (2019). Effective Constructivist Teaching Learning in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 7, (4), 1–13. Retrived (21.5.2020.) from: DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.600>
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2014). Vrednovanje kvaliteta rezultata i procesa učenja. *Inovacije u nastavi*, 27 (4), 21–30. Preuzeto (30.4.2020). sa: doi:10.5937/inovacije1404021V

## CONSTRUCTIVIST APPROACH TO TEACHING PRESCHOOL CHILDREN

**Jelena Evtimov**

University of Nis, Faculty of Pedagogy in Vranje

**Jelena Petrović**

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Abstract:** Constructivism, as a theory about learning and knowledge, is the subject of a large number of both theoretical and empirical researches. Views on the values of constructivism range from advocacy to refutation. What is characteristic of modern educational policy is the focus on productivity, activity and knowledge that will be applicable in real life circumstances. The basic idea of constructivism is based on these assumptions. In this paper, we deal with the question of why this approach is extremely important in early childhood. The preschool period is one of the most sensitive periods in development. It is characterized by numerous regularities and specifics, which should be followed within every program intended for the upbringing and education of children in the preschool period. Preschool children are characterized by curiosity, desire to learn, activity but also short-term maintenance of intentional attention, rapid fatigue and loss of interest in things that are familiar to them. Therefore, the constructivist approach in this period is very suitable, because it does not insist on imposing certain knowledge, but suggests an activity based on interests. The modern preschool institution has the task of providing children with a favorable social and material environment that will encourage development through activity and gaining experience and thus support the realization of their potential.

**Keywords:** *constructivism, preschool education, active learning.*

**Цитирање чланка:**

Evtimov, J. i Petrović, J. (2021). Konstruktivistički pristup učenju dece predškolskog uzrasta. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(2), 83-95.





## 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](mailto:pedagogija.godisnjak@filozofski.rs).

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

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lokacija.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## AUTHOR GUIDELINES

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

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

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

*Издавач*  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*За издавача*  
Проф. др Наталија Јовановић, декан

*Лектура*  
Маја Д. Стојковић

*Корице*  
Дарко Јовановић

*Прелом*  
Милан Д. Ранђеловић

*Формат*  
17 x 24 cm

*Тираж*  
10 примерака

Штампа  
SCERO Print

Ниш 2021.

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