ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС Год. LXII Бр. 4 Стр. 569–696 Нови Сад 2016.

UDK 37 *ISSN 0553-4569*

САДРЖАЈ

Страна

ДИДАКТИКА

Дринка Савић, Александра Бер Божић, др Бојана Перић Пркосовачки: Модел вишефронталне наставе у функцији осавремењивања наставне праксе ---------- 573

Бојана Марковић: Компарација наставе у Кини и Србији - свот анализа ------- 587

Др Мила Бељански, МА Дејан Ђорђић: Перцепције пожељних особина наставника из угла будућих учитеља ---------- 602

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

МА Тамара Милошевић: Медијација као техника превазилажења сукоба у институцијама са педагошким деловањем ---------- 618

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Јована Шкорић: Систем социјалне заштите као један од предуслова за инклузију ромске деце у образовању ---------- 626

ПСИХОЛОГИЈА

Нина Бркић Јовановић, др Војислава Бугарски Игњатовић, др Санела Славковић, др Даниела Тамаш, МА Сања Калаба: Теорија ума код особа са интелектуалном ометеношћу: значај укључености у образовни систем ---------- 638

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

МА Снежана Ритер: Библиографија часописа педагошка стварност (2011-2015) ---------- 655

CONTENTS

DIDACTICS

Drinka Savić, Aleksandra Ber Božić, Phd Bojana Perić Prkosovački: Model of multifrontal teaching in the function of teaching practice modernization --- 573

Bojana Marković: Comparison of teaching methods between Serbia and China, swot analysis ---------- 587

Phd Mila Beljanski, MA Dejan Djordjić: Perception of preferred characteristic of teachers from the point of view of future teachers---------- 602

SCHOOL AND UPBRINGING

MA Tamara Milošević: Mediation as a Technique of Overcoming Conflict in Pedagogic Institutions---------- 618

VIEWS AND OPINIONS

Jovana Škorić: System of social protection as one of the preconditions for the inlusion of roma children in education ---------- 626

PSYCHOLOGY

Phd Nina Brkić Jovanović, Kristina Milosavljević, Phd Vojislava Bugarski Ignjatović, Phd Sanela Slavković, Phd Daniela Tamaš, MA Sanja Kalaba: Theory of the mind with people with intellectual disability: the importance of inclusion in education system---------- 638

ASSESSMENTS AND REVIEWS

MA Snežana Riter: Bibliography Journal pedagogical reality (2011-2015) (2011-2015)---------- 655

СОДЕРЖАНИЕ

ДИДАКТИКА

Дринка Савич, Александра Бер Божич Д-р Бојана Перич Пркосовачки: Модельное мультипликативное обучение в функции платежной практики---------- 573

Бојана Маркович: Сопоставление преподавания в Китае и Сербии, свот анализ---------- 587

Д-р Мила Белянски, МА Деян Джорджич: Восприятие функциональных особенностей учителей из уголок будущих учителей ---------- 602

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ

М.А. Тамара Милошевич; Посредничество как метод преодоления конфликта в педагогических институтах---------- 618

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Йована Шкорич: Система социального обеспечения,как одна из предпосылок для включения цыганьских детей в образовании ---------- 626

Д-р Нина Бркич Йованович, Кристина Милосавлевич, д-р Воислав Бугарски Игнатовский, д-р Санела Славкович, д-р Даниэла Тамас, МА Сана Калаба: Теория ума с лицами с интеллектуальной инвалидностью: важность включения в образовательной системе---------- 638

ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ

МА Снежана Риттер: Библиография Журнал педагогическая реальность (2011-2015)---------- 655

Дринка Савић[1]**,**
Средња техничка ПТТ школа, Београд
Александра Бер Божић,
Медицинска школа "7. април",
Нови Сад
др Бојана Перић Пркосовачки,
Медицински факултет,
Нови Сад

UDK 371.3:37.04
UDK 371.3:377.4
Прегледни рад
Примљен: 15. 10. 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 4, p. 573–586.

МОДЕЛ ВИШЕФРОНТАЛНЕ НАСТАВЕ У ФУНКЦИЈИ ОСАВРЕМЕЊИВАЊА НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

Резиме

Очекивања савременог друштва од образовно-васпитног система, с једне стране, и стварност у нашим учионицама, с друге стране, још увек су у дубоком раскораку. Школе и наставници се налазе пред озбиљним задатком, како да одговоре на бројне професионалне изазове и смање ''јаз'' између постављених циљева на једној страни и конкретних исхода образовања и васпитања на другој страни. У овом раду, после уводне анализе и сагледавања проблема у ширем контексту, дат је преглед и опис кључних идеја и принципа, који карактеришу модел вишефронталне наставе, као и суштинских промена које овај модел оперативно уводи у наставу. Циљ рада је да укаже на функционалност модела вишефронталне наставе у односу на актуелне тенденције у области наставе и учења, а посебно развој компетенција за целоживотно учење код ученика и индивидуализовање учења и наставе. Нове улоге наставника у настави, активна позиција ученика у настави и процесу учења и прилагођавање наставе и учења индивидуалним разликама ученика су принципи на којима се темељи модел. Истраживања модела, пре свега, истичу редефинисану улогу ученика у сопственом образовању, која му даје висок степен аутономије у планирању, реализовању и оцењивању сопственог рада, што је претпоставка развоја компетенција за целоживотно учење. Вишефронтална настава омогућује ученицима да уче индивидуалним темпом, према својим реалним могућностима, те модел иде у сусрет

[1] drinkasavicgut@yahoo.com

квалитетном образовању за сваког појединца. У закључку рада се указује и на факторе који, у већој или мањој мери, о(не)могућавају ширу имплементацију модела.

Кључне речи: аутономија ученика, вишефронтална настава, индивидуализавано учење и настава, истраживање, компетенције за целоживотно учење

Увод

У складу са друштвеним променама школа се мењала и усавршавала током историје како би се у њеном циљу и задацима, организацији и садржају васпитања и образовања, одражавале друштвене потребе. С друштвеног стајалишта школа, као институција формалног система образовања представља развијен и снажан чинилац образовног и ширег васпитног деловања. Томе непосредно служи настава, као најорганизованији облик васпитно-образовног рада у школи. Њена сврха се огледа у томе да свим ученицима пружи солидну општеобразовну и општекултурну основу за живот у људској заједници и да им осигура преко потребну основу за живот и професионалну припрему за одабрано занимање.

Данас, из угла развоја школе, код нас су замишљене и предвиђене реформе у систему васпитања и образовања које би требало да утичу на осавремењивање, усаглашавање и прилагођавање школе, у првом реду наставе, друштвеним токовима савременог друштва. Преглед докумената образовне политике указује на бројне промене, које су покренуте у правцу демократизације, децентрализације, деполитизације, квалитета и ефикасности образовања (Vujačić, 2011:174). Међутим, резултати истраживања показују да постоји јаз између онога што је планирано и перцепције исхода промена из перспективе кључних актера образовања. Упркос идеји да се образовање демократизује и децентрализује, актери сматрају да је ниво њихове партиципације у доношењу одлука веома низак. Иако су промене биле усмерене на деполитизацију образовног система, учесници истраживања перципирају да је политизација и даље снажна и да не постоји јасна и опште прихваћена стратегија развоја образовања. Перцепције учесника истраживања указују на то да реформа „није успела да обезбеди предуслове за унапређивање квалитета образовања у погледу професионалног оснаживања наставника, побољшања материјалног статуса школа и веће усмерености школе на потребе ученика и савременог друштва.“ (Vujačić, 2011:174). Разлози зашто су промене образовног система биле нарушене су пребрзи темпо реформских иницијатива, хаотичност и нестабилност промена. Синтагма “савремена школа“ изражава школу у транзицији, којој није сврха технолошка трансформација већ и промена циљева, филозофије и укупне методологије васпитања и образовања. У том смислу, савремена школа представља процес транзиције у којем се тежи ка новој школи која има темељ позитивног наслеђа класичне школе са продуктивним и провереним иновацијама (Bogosavljević, 2013:285).

Критике традиционалне наставе односе се, пре свега на чињеницу да се, у довољној мери, не уважавају разлике међу ученицима. Зато се дошло на идеју да наставу треба индивидуализовати и прилагођавати могућностима и способностима сваког ученика. Почетком 1888. године П. Серш (Preston Search) развио је систематичан план за прилагођавање наставе индивидуалним разликама међу ученицима (prema: Đorđević, 2009:674). У операционализованом смислу индивидуализације, сваки ученик има лични курс наставе који је за њега предвиђен. Ученик у индивидуализованој настави напредује на свој властити начин, темпом који му највише одговара, на начин вођен његовом општом основом, способностима и интересовањима. Прилагођавање наставе ученицима могуће је кроз спољну и унутрашњу диференцијацију. Спољна се остварује при формирању одељења ученика (прилагођени су наставни планови, програми, уџбеници и начин рада), док се унутрашња диференцијација односи на диференцирани рад са различитим ученицима у истом одељењу (Babić Kekez, Perić Prkosovački, 2014:109). Полазна основа индивидуализоване наставе, као одговор на униформну традиционалну наставу, је да учење о чињеницама и памћење буде замењено поступцима откривања и концептуализације. Разлике између традиционалне и индивидуализоване наставе односе се пре свега на организацију образовног процеса. Може се указати да је у индивидуализованој настави време слободно распоређено, наставник може да персонализује свој рад и поступке, постоје веће могућности варирања међу ученицима шта, како и када уче и које материјале и садржаје користе за учење (Đorđević, 2009:675). Уместо давања информација ученику у готовом виду, настава мора да омогући ученицима да самостално долазе до сазнања примењујући и афирмишући при том иновативно, креативно мишљење, хеуристику итд. Захтева се концепт индивидуализације наставног процеса и партиципативно-кооперативни ангажман свих субјеката наставе (Đukić, 2003:125).

Индивидуализовати процес учења у настави, у ствари, значи оријентисати наставу на реалне типове ученика, уз уважавање разлика међу њима, усклађивање и варирање метода и поступака педагошког деловања према тим разликама, као и уз подршку ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима. У ствари, ради се о прилагођавању дидактичких поступака и активности ученицима, при чему се имају у виду њихове индивидуалне особености, тежње, могућности, као и подстицање креативности у циљу њиховог развоја. Наставник је успешан у својој делатности ако је успео да створи такве услове у којима се одвија учење као резултат успостављене „комуникације засноване на интеракцији, међусобном познавању, разумевању, наклоности, партнерском односу и дијалогу, спремности и отворености за непрестано примање подстицаја у смислу непрекидног развоја личности и наставника и ученика“ (Letić i sar., 2008:63).

Вишефронтална настава и савремене тенденције у образовању и васпитању

У педагошкој заоставштини учитеља и педагога Петра Савића (1910-1993) сусрећемо се са критичком анализом традиционалне наставе, али и са концептом нове школе утемељене на специфичном облику и организацији наставе, моделу вишефронталне наставе. Модел вишефронталне наставе се примењивао деценијама у пракси самог аутора и многобројних наставника сарадника. После смрти аутора, са протеком времена и променама које нас прате, у значајнијој мери је оствариван у наставној пракси. Визија нове школе утемељена на вишефронталној настави, почела је све више да добија на актуелности, с обзиром да модел иде у сусрет остварењу суштинских принципа и циљева образовања и васпитања какви су они данас.

Оспособљавање младих за учење, како би знали, умели и хтели да науче све што ће им у будућности бити потребно, постао је главни и суштински задатак нашег васпитно-образовног система. Основни циљеви и принципи образовања и васпитања, у први план стављају компетенције ученика, а посебно развој компетенција за целоживотно учење. Напредно образовно законодавство такође истиче квалитетно образовање и васпитање, које је засновано на тековинама и достигнућима савремене науке, те се у том циљу инсистира и на разноврсним облицима наставе, учења и оцењивања, којима се излази у сусрет индивидуалним потребама ученика, развија мотивација за учење и подиже квалитет постигнућа.

Донедавно, главни наставников професионални задатак се састојао у предавању предметног градива и утврђивању степена усвојености предметних садржаја. Савремено доба ставља наставника у нову професионалну улогу. Унапређени приступ настави подразумева наставу усмерену на активно учење и ученика као активног и одговорног субјекта наставе. Подразумева се шира имплементација одговарајуће мере аутономије ученика у процесу учења, као и прилагођености учења узрасним и личним образовним потребама ученика. Наставник треба да уводи ученике у процес учења, прати и усмерава исти ка предвиђеним исходима учења и стандардима постигнућа, да пружа одговарајућу педагошку подршку на путу њиховог индивидуалног развоја и напредовања.

У вишефронталном моделу наставе у средишту наставног рада је педагошка подршка ученицима у правцу оснаживања њихових вештина и мотивације за учење и усвајање знања, као и усмеравање ученика да постепено постану спремни да преузму одговорност за сопствено учење, односно да њиме сами руководе. Ученици тако постепено преузимају позицију субјекта и, сразмерно, излазе из традиционалне позиције ‘’објекта’’ у настави. ‘’Основни циљ модела је да доминатна образовна активност у школи уместо наставе буде учење. То је веома амбициозан циљ, а данас вероватно актуелнији него у време када је изворно формулисан. Према моделу ВФН главни актери у образовном процесу су ученици, а наставници преузимају улогу педагошке подршке’’ (Havelka, 2001: 460).

Активно/а и индивидуализовано/а учење/ настава

Активнија позиција ученика у настави, осамостаљивање ученика у процесу учења и индивидуализовање учења/наставе, основне су идеје на којима се темељи вишефронтална настава. У односу на доминирајуће методе наставе као што су предавања, али и друге методе, које подразумевају водећу улогу наставника на часу, у вишефронталној настави преовлађује ученикова самоактивност, самосталност и саморегулаторност у учењу новог градива, уз одговарајућу помоћ наставника, као и принцип да, ученици уче својим темпом, према индивидуалним способностима, могућностима и осталим карактеристикама своје личности. Индивидуализација је дидактички принцип којим се остварује прилагођеност наставе индивидуалним особинама и потребама различитих ученика. У настави се могу индивидуализовати брзина и темпо учења, материјали и средства који се користе у процесу учења, начини учења, садржаји који се уче, задаци кроз које се учи, па и обим и дубина онога што се учи. До крајњег резултата долази се на различите начине, различитим средствима и различитом брзином. Диференцијација узима у обзир и различите склоности ученика. Отварајући ученику могућност да се позабави оним што га заиста занима, настава повећава изгледе да ученик стиче и организује позитивна искуства учења и да осети задовољство због постигнутих резултата, што све заједно може да прошири и продуби интересовања, чак и на оно што раније није доживљавано као сазнајно привлачно и занимљиво.

У вишефронталном моделу наставе ученици напредују кроз програм својим стилом учења, својим темпом и према својим могућностима. Тако један ,'фронт истих'' спонтано нестаје. Настава се одвија на „више фронтова", јер ученици раде индивидуално, у паровима, групно, тимски, у оквиру одељења, а настава прати ученика: његове планове, мотиве, потребе – његов индивидуални развој. Оригинални концепт вишефронталне наставе предвиђа да, увођење у наставни процес принципа индивидуализације претпоставља његово доследно распростирање на све елементе овог процеса, па и на временско трајање појединих разреда, а то подразумева и увођење индивидуализоване школске године. Када ученик, "корак по корак", савлада цео програм за одређени разред, он је завршио и школску годину. Досадашњу просечну, а као такву и апстрактну школску годину, која се односи на све ученике као универзални шаблон, треба заменити конкретном и реалном наставном годином. Индивидуална школска година, за разлику од опште, зависила би од труда сваког појединца, а не од временског рока проведеног чак и у нераду. Ту се уводе квалитативна кретања, а ђаци ослобађају традиционалних оквира. Брже напредовање једних повлачи и кретање других. Разред организационо окупља ученике који су својим развојем, учењем, напредовањем и постигнутим резултатима, стигли до нивоа програма одређеног разреда, а не бројем година које имају. Услови за похађање одговарајућег разреда су пре свега квалитативни, а не квантитативни (Savić, 1997). Овај оригинални принцип, до данас у пракси није примењен доследно и у потпуности, због недостатка нормативно-техничких услова за варијације у спољашњој организацији наставе. У новије време, различито напредовање ученика, које је изразито у примени вишефронталне наставе, подржава се индивидуалним обра-

зовним плановима (како за слабије, спорије напредовање појединих ученика који имају одређене тешкоће у учењу, тако и за напредне, даровите ученике, који и брже напредују) у складу са законским и подзаконским документима.

Улога наставника и позиција ученика

Наставник у вишефронталном облику наставе није непосредни и доминантни извор знања и „носилац" процеса учења. Наставник преузима улогу ментора, сарадника, координатора разноврсних ученичких активности учења. Он сачињава наставни материјал, конципиран тако да ученику помаже у самосталном трагању за потребним знањима. Ученик учи из предложених и доступних извора, он открива, решава задате проблеме и на тај начин, постижући очекиване исходе учења и стандарде постигнућа, он се истовремено оспособљава и развија компетенције за целоживотно учење. Тако се у овом моделу наставе остварује самостално, активно, истраживачко, пројектно учење ученика. Врши се укидање „истог" стила и темпа учења који би био важећи за све ученике, одн. учење исте наставне грађе у исто време, на исти начин, без обзира на бројне индивидуалне разлике које објективно постоје међу ученицима. Ученици у вишефронталном моделу наставе праве реалан индивидуални план учења и напредовања, и бирају време када ће се пријавити да презентују научено. Афирмишу се и појединачна и групна излагања ученика (Savić-Guteša, 2000).

(Само)Оцењивање

Ученик је активни субјект свог образовно-васпитног развоја у школи. Он самостално планира и организује учење. Бира стратегију учења и реализује је. Кад научи, јавља се да на одговарајући начин презентује исход и продукт учења. Од наставника је добио смернице за учење као и критеријуме за оцењивање, те је у стању и да процени ниво постигнутих исхода које ће презентовати пред наставником и разредом. Тако се оспособљава и за самовредновање сопственог рада и постигнутих резултата, с обзиром да су захтеви прецизирани, јавни и свима познати и да сви ученици знају какав се квалитет знања тражи и какви се исходи очекују. Перспективна оцена је одлична, као степен развоја ученичког знања и напредовања ученика (Savić, 1997).

У најновијим законским документима (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2015; Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2013), који регулишу процес оцењивања у школама данас, јасно је дефинисана основна сврха оцењивања: да унапређује, пре свега, квалитет процеса учења. Оцењивање је регулисано као континуирана педагошка активност којом се код ученика развија активан однос према учењу, подстиче мотивација за учење, развијају радне навике, а ученик се оспособљава и за објективну процену сопствених постигнућа и постигнућа других ученика.

Према моделу вишефронталне наставе, оцењивање је процес кроз који наставник и ученик заједно пролазе, јер је ученик стављен у позицију да себи

поставља конкретне циљеве учења и одговорно постиже очекиване исходе, те и да самосвесно вреднује квалитет свог учења. С обзиром да је учење усклађено са индивидуалним интересовањима, способностима и могућностима ученика, све то доприноси да оцена и реално буде у функцији учења, личног раста и развоја сваког ученика. Кроз благовремено и ефикасно давање повратне информације наставник је у позицији да подржава напредовање сваког конкретног ученика и да дели са њим одговорност за постигнути успех.

Истраживања модела вишефронталне наставе

Значајнија примена вишефронталне наставе у погледу обима, пројектне организованости и праћења ефеката који се постижу, почела је прво у Средњој техничкој ПТТ школи у Београду. Традиционална улога наставника у настави је из основа промењена. Наставник прво припрема одговарајуће наставне материјале неопходне за самостално учење ученика, а потом и креира наставне ситуације у којима ученици постепено преузимају знатно већи део активности учења, као и одговорности за сопствене резултате. Он упућује ученике на изворе знања, припрема питања и тезе за сваки део наставног градива, усмерава проналажење одговарајућих садржаја, систематски прати и активно учествује у ученичким излагањима колико је потребно, храбри и подстиче ученике на рад. Сви ученици се активно укључују у процес учења и, док једни излажу научено, други прате, те тако вршњачки утврђују и проверавају оно што су већ самостално учили, или стичу почетне представе о одређеном делу градива и без традиционалног предавања наставника. Корак по корак, сами се јављају да изложе оно што знају, када процене да су спремни. Напредни (талентовани, амбициозни...) ученици стижу на ‘’циљ’’ по правилу брже (Savić-Guteša,1997). Имајући у виду позитивне резултате и ефекте који су постигнути експерименталном применом вишефронталне наставе (од 1995 до 1998), Министарство просвете је одобрило Оглед од шк.1998/99 године, у циљу утврђивања ефикасности новог начина организовања и реализовања наставе и стручне верификације добијених резултата. Оглед је обухватио више школа Србије (Savić-Guteša, 2001). Интерно и екстерно евалуативно праћење модела вишефронталне наставе се проширило и добило дубљи смисао и знатно већи стручни и научни значај.

Према налазима првог научног, евалуативног истраживања односа ученика према експерименталној (вишефронталној) и традиционалној настави (Havelka, 2001), закључено је, да је суштина модела (вишефронталне наставе у односу на традиционалну наставу) у редефиницији улоге ученика у сопственом образовању, која му даје висок степен аутономије у планирању, реализовању и оцењивању сопственог рада. Наставник не улази у директно поучавање ученика како да буду аутономни, већ их објективно ставља у ситуацију у којој су они аутономни. Већина базичних функција управљања као што су планирање, организовање и реализовање, руковођење, координација, контролисање и евалуирање прожимају рад ученика на сваком предмету у који је уведена експериментална

настава, а наставници преузимају улогу педагошке подршке. Време за учење је различито распоређено, ученици раде својим темпом. Наставник може да користи различите изворе, средства и поступке који обезбеђују постизање већих и ефикаснијих резултата у настави и учењу. Истраживањем је посебно анализиран однос ученика према школи (према настави, наставном градиву, учењу, испитивању и оцењивању) и успех ученика у савлађивању наставног градива (брже и потпуније, повећан ниво аспирације у погледу висине оцена, а тиме и стечених знања). Такође је проучаван допринос ВФН личној компетентности ученика, као и афективне димензије и социјалне релације, те и психолошки и педагошки аспект експерименталне наставе. Отворена је и занимљива дискусија о дубини промене коју доноси ВФН у односу на традиционалну наставу, као и о могућим варијантама операционализовања модела, те и његовим ресурсима.

Истраживања која су се надаље бавила различитим аспектима, специфичностима вишефронталне наставе и која су реализована од стране више аутора из различитих средина, разматрају и друге показатеље. На пример, искуства у примени ВФН у средњој Медицинској школи у Новом Саду, и поређење успеха у предмету психологија у класичној и ВФН показују да ученици постижу бољи успех у ВФН, а такође и на матурском испиту из психологије (Ber-Božić, 2003). Испитивањем ставова ученика о вредностима ВФН, долази се до закључка да модел има значајног утицаја на мотивацију, као и на превазилажење страха од неуспеха, те да је и општи став ученика позитиван (Iličić, 2004). Група аутора из Новог Сада се бавила утврђивањем ефеката примене модела ВФН у настави психологије, поређењем резултата које постижу ученици Медицинске школе, који раде по моделу ВФН и Гимназије „Светозар Марковић'' у Новом Саду, који раде на класичан начин (Gajić i sar., 2006). Истраживање које је за циљ имало да утврди дидактичке димензије активности ученика и наставника у ВФН, као својеврсној иновацији, истиче да су основне дидактичке димензије ученикових активности: самостално планирање времена, одређивање темпа и динамике учења и одговарања; самопроцењивање сопственог знања; развијање одговорности; стицање самосталности у одлучивању и реализацији одлука и тако се остварује нова позиција ученика у наставном процесу. Дидактичке димензије наставникових активности су: припремање материјала за сваког ученика на почетку школске године; редукција наставниковог излагања (нема класичне обраде градива); индивидуално праћење постигнућа сваког ученика; подстицање ученика на систематски рад и тако се наставник остварује, пре свега као ментор, саветник, организатор (Pižurica, 2008). У истраживању које је уследило исте године, акценат је био на сагледавању ВФН као дидактичко – методичког подстицаја даровитости. С обзиром да вишефронтална настава претпоставља подстицање иницијативности и самосталности код ученика, неговање креативности и стваралаштва, саморегулисаног учења, нема сумње да овај иновативни модел захтева од ученика бројне когнитивне операције, као што су креативно и критичко мишљење, повезивање знања, класификовање, компарирање, систематизацију, трансфер знања, самосталност у планирању и организацији времена, иницијативу и слободу избора.

Ауторке истраживања, полазећи од концепта креативно-продуктивног одређења даровитости, модел вишефронталне наставе сагледавају као флексибилни оквир за стваралачке активности ученика у васпитно-образовном процесу и закључују да овај иновативни модел представља склоп дидактичко-методичких елемената којима је могуће стварати услове за оптимални развој креативних потенцијала свих ученика, а међу њима и даровитих појединаца (Gajić, O., Pižurica, Lj., 2008).

Резултати најновијег испитивања ефективности модела вишефронталне наставе, на струковним студијама из области технологије (Novković i sar., 2015), за разлику од претходних, која потичу из школа, указују да примена вишефронталног модела наставе показује позитиван ефекат и на студентска постигнућа, самоефикасност и општи осећај личне добити и задовољства. Полазна претпоставка аутора овог истраживања била је заснована на очекивању да је вишефронтална настава ефикаснија од традициналног начина предавања због чињенице да ВФН студентима пружа могућност да уче сопственим темпом, да изаберу време испитивања и да заврше курс када им одговара, као и да развију своју независност. Резултати истраживања су представљени у неколико тематских делова: задовољство студената са различитим аспектима наставног процеса, процена властите ефикасности студената за учење и како студенти поштују личне добити од примењених метода наставе. Подаци истраживања показују да током примене ВФН постоји виши степен задовољства, указује да су у корелацији способност за учење и шта, када и како се учи, али евидентно је такође да то зависи и од њихове спремности да се ангажују у учењу (мотивација и способност у праћењу и контроли учења). Студенти у ВФН су у већој мери независно укључени у наставни процес, без потребе за великим ангажовањем наставника. Као лична добит студента, између осталог, у овом истраживању истиче се критичко размишљање, комуникационе вештине, самопоуздање и самосвест, као и позитиван став према образовању. Закључак истраживања наводи да примена ВФН повећава: развој самопоштовања, мотивацију за учење, креативне и радне способности, унутрашњу контролу и друге карактеристике студената као субјекта који ће бити квалификован за непрекидни процес самообразовања.

Закључак

У нашим школама индивидуализовани приступ ученицима није био довољно заступљен из много разлога (централизовани систем образовања, јединствен план и програм, предметно-разредно-часовна организација рада у школама и слично). Савремени образовно-васпитни систем је индивидуализовани приступ настави у извесној мери имплементирао у одговарајућа документа (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009: član 77 ; Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na Individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2010). Међутим, упућеност наставника у технике индивидуализованог рада је и даље у раскораку са захтевом, те и шира имплементација у наставној пракси. Стога је једна од приоритетних области стручног усавршавања

наставника и стручних сарадника од значаја за развој образовања и васпитања управо индивидуализовани приступ у раду са децом, ученицима и полазницима, коришћењем различитих метода и облика рада у реализацији наставног предмета и/или области (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2016: član 7). Операционализована дидактичко-методичка решења, која иду у сусрет савременим захтевима, а проверена су у пракси, драгоцени су ресурс знања и примера добре наставне праксе. Као програм за стручно усавршавање наставника, вишефронтални облик наставе је у нашим школама присутан већ десетак година и више стотина наставника и стручних сарадника га је похађало. Сасвим је извесно да се модел и даље шири и развија у пракси. С обзиром да је настава веома сложена делатност и да се оптимални резултати на часу могу остварити једино ако је она моделована као целовит и јединствен систем, а њено вредновање планско, систематско и целисходно (Vilotijević, 1995), једино са таквим приступом обезбеђујемо и ваљану повратну информацију о примени иновације у настави. Како би проверили њену функционалну вредност, сваки нови наставни модел би требало да прође кроз систематску евалуацију (Havelka, 2001).

Истраживања која су се до сада бавила моделом вишефронталне наставе, научни и стручни радови који су произашли из истих, отварају даље могућности за евалуирање вишефронталног модела наставе у пракси, а посебно са аспекта ефикасности у односу на већину савремених захтева, који се постављају пред наставнике данас ка достизању циљева и очекиваних исхода образовања и васпитања на/у свим нивоима, разредима, предметима. Истраживан је експериментално као иновативан облик рада у неким од средњих школа у Србији (Havelka, 2001; Gajić i sar., 2006; Gajić, O., Pižurica, Lj., 2008; Pižurica, 2008), а у најновије време и на струковним студијама (Novković i sar., 2015). Систематско евалуативно праћење ефеката примене ВФН (Ber Božić, 2003; Iličić, 2004; Savić Guteša,1997, 2000, 2001) потврђује да се, на основним упоришним тачкама модела ВФН, као што су висок степен аутономије ученика и суштинска измена ученикове позиције и наставникове улоге у настави, отварају максималне могућности за развој и ученика и наставника, као и саме наставе, а све у складу са општим принципима, циљевима и исходима образовања и васпитања који су усмерени тако да школа буде место на којем ученици стичу знања и вештине неопходне за живот и рад у савременом добу.

Као модел, ВФН превазилази оквире наставе појединачних предмета и отвара конкретан простор за оспособљавање ученика за решавање различитих проблема, развој аутентичних сарадничких односа са вршњацима и наставницима и унапређивање комуникације, а самим тим и одговорно учешће ученика у демократском друштву. Кроз овај модел ученици су у прилици да се развијају као аутентичне, самосталне и самосвесне јединке. Стратегија образовања у Србији, између осталог, управо истиче потребу да се учење трансформише у врхунску вредност у друштву, а да ученици умеју да препознају своја интересовања, по-

требе, склоности и да, у складу са њима, дефинишу сопствене циљеве учења и свог личног професионалног развоја.

Примена модела ВФН у школској свакодневици представља свеобухватни изазов. Пре свега, овај модел захтева да наставник добро познаје свој предмет, његове циљеве и захтеве, и да у сваком тренутку има у виду целину предмета као дела одређене научне области, исходе, постојеће стандарде, али и све сложене различитости и индивидуалне потребе својих ученика. Затим, од наставника се очекује да има добре организаторске способности, развијене вештине комуникације, да добро користи расположиво време за рад у постојећем предметно-разредно-часовном систему, те да је при томе отворен и добронамеран. За многе наставнике може бити проблем што у ВФН час није „под њиховом контролом“, што су класична предавања сведена на најмању меру, а атмосфера на самом часу носи велику динамику и разноврсност у примени метода и техника рада на часу. Такође, индивидуализација наставе тешко се реализује у одељењу које има око 30 ученика, што је и најчешћа примедба која се чује од просветних радника. У томе лежи део разлога зашто се модел вишефронталне наставе не примењује у већој мери, иако има своје бројне предности. Наставници који су се опробали у експерименталној примени, углавном истичу своје задовољство што су успешно одговорили изазову, осећају већу блискост и повезаност са ученицима, а заједно су много посвећенији раду на остваривању циљева предмета, него у традиционалној настави. Важно је истаћи и да је модел вишефронталне наставе могуће применити и само на једном делу градива, или у одређеном периоду школске године, што свакако даје прилику наставницима да испробају овај начин рада, и да се кроз истраживачку праксу увере у предности и/или недостатке овог модела.

Литература

Ber Božić, A**. (**2003). Višefrontalni oblik nastave kroz iskustva Medicinske škole ‘’7. april’’ u Novom Sadu*, Pedagoška stvarnost,* 7-8, str.634-640.

Babić Kekez, S., Perić Prkosovački, B.(2014). *Repetitorijum iz osnova pedagogije.* Novi Sad: Medicinski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Bogosavljević, R. (2013). Savremena osnovna škola i učitelj u kontekstu savremenog obrazovanja. *Pedagoška stvarnost,*. br 2, str.278-689.

Daljifi, Đ., Gajić, O., Gužalić, D., Narančić, J. (2006). Model višefrontalne nastave - efekti primene u nastavi psihologije, Nastava i vaspitanje, god. 2006, br.1, str.5-22.

Džinović, V., Đerić, I., Pavlović, J., Stanković, D., Vujačić, M. (2011). *Predstave o obrazovnim promena u Srbiji*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Đorđević, J. (2009). Individualizacija i inoviranje nastave i učenja u školi 21. veka. *Pedagoška stvarnost, 55(7-8),* 673-685.

Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Havelka, N. (2001). Odnos učenika prema eksperimentalnoj i tradicionalnoj nastavi u Srednjoj tehničkoj PTT školi u Beogradu, *Nastava i vaspitanje*, god. 2001, br.5, str.459-513.

Iličić, S. (2004). Stavovi učenika o vrednostima eksperimentalnog programa ''Nova škola''**,** *Nastava i vaspitanje,* god. 2004, br.2-3, str.192-209.

Letić, M., Kamenarac, O., Velišek-Braško, O. (2008). Interaktionistička teorija škole. U R. Grandić (Ur.), *Prilozi teoriji škole,*31-69. Novi Sad: Savez pedagoških društava.

Novković, D., Ćosić, I., Petrović, N, Jovanović, O. **(**2015). Ispitivanje efektivnosti modela višefrontalne nastave na strukovnim studijama iz oblasti tehnologije, *Nastava i vaspitanje*, 2015. br.2, str.301-312.

Pižurica, LJ. (2008). Aktivnost učenika i nastavnika u modelu višefrontalne nastave*,* *Nastava i vaspitanje*, god. 2008, br. 4, str.455-469.

Pižurica, LJ., Gajić, O. (2008). Model višefrontalne nastave kao didaktičko – metodički podsticaj darovitosti*,* 2008.UDK: 371.95 ISSN 1820-1911.14 p. 508-521

Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 67/2013.

Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/09, 52/11, 55/13, 35/15-autentično tumačenje i 68/15.

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na Individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, broj 76/10.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, (2016). Službeni glasnik Republike Srbije br. 86/2015, 3/2016 i 73/2016.

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, (2011). Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik, br. 5/2011.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, (2012). Službeni glasnik Republike Srbije br. 107/2012.

Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta, (2013). Službeni glasnik Republike Srbije br. 117/2013.

Savić Guteša, D. **(**1997). Ostvarivanje autonomije ličnosti učenika primenom modela višefrontalne nastave, *Nastava i vaspitanje,* god.1997. br,1, str,18-27.

Savić Guteša, D. **(**2000). Primena višefrontalnog oblika nastave i provera vaspitno-obrazovnih efekata koji se postižu njegovom primenom, *Nastava i vaspitanje,* god.2000, br.1-2, str.207-217.

Savić Guteša, D. **(**2001). Модел вишефронталне наставе, *Nastava i vaspitanje,* god.2001, br.5, str.501-513.

Savić, P.(1997). *Nova škola,* Beograd, Školski PTT centar.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, (2015). Službeni glasnik Republike Srbije br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015, autentično tumačenje 68/2015.

Vilotijević, M. (1995). *Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa. Beograd*: CURO.

Drinka Savić, Belgrade
Aleksandra Ber Božić, Novi Sa**d**
Phd Bojana Perić Prkosovački, Novi Sad

MODEL OF MULTIFRONTAL TEACHING IN THE FUNCTION OF TEACHING PRACTICE MODERNIZATION

Summary

The expectations of a modern society from the education system, on the one hand, and thereality in our classrooms, on the other hand, are still in deep discrepancy. Schools and teachers are faced with a serious task, how to respond to a number of professional challenges and reduce the "self" between set goals on one side and specific outcomes of education and upbringing on the other. In this paper, after introduction analysis and examination of problems in a wider context, we give an overview and description of the key ideas and principles, which are characterized by the model of multifrontal teaching, as well as the fundamental changes that this model operatively introduces in teaching. The aim of the paper is to point out the functionality of the model of multifrontal teaching in relation to current trends in the field of teaching and learning, in particular the development of competences for lifelong learning and the individualization of learning and teaching. The new roles of teachers in teaching, the active position of students in the teaching process and the learning process, and the adjustment of teaching and learning to individual student differences are the principles on which the model is based. Model studies, above all, emphasize the redefined role of students in their own education, which gives them a high degree of autonomy in planning, realizing and evaluating their own work, which is a prerequisite for developing competences for lifelong learning. Higher education enables students to learn at an individual level, according to their real possibilities, and the model goes to meet quality education for each individual. In the conclusion of the paper, it is also pointed to factors that, more or less, share wider implementation of the model.

Key words: Student autonomy, multifrontal teaching, individualized learning and teaching, research, competences for lifelong learning

Дринка Савич, Белград
Александра Бер Божич, Нови Сад
Д-р Бојана Перич Пркосовачки, Нови Сад

МОДЕЛЬНОЕ МУЛЬТИПЛИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФУНКЦИИ ПЛАТЕЖНОЙ ПРАКТИКИ

Резюме

Ожидания современного общества от системы образования, с одной стороны, и реальности в наших классах, с другой стороны, все еще находятся в глубоком расхождении. Школы и учителя встречаются с серьезной задачей, как реагировать на ряд профессиональных проблемов и уменьшать различия между поставленными целями с одной стороны и конкретными результатами образования и воспитания - с другой. В этой статье, после вступительного анализа и изучения проблемы в более широком контексте мы даем обзор и описание ключевых идей и принципов, которые характеризируются моделью мультифронтального обучения, а также фундаментальные изменения, которые эта модель оперативно вводит в области учения и образования. Цель статьи - указать на функциональность модели мультифронтального обучения в отношении современных тенденций в области преподавания и обучения, развитие компетенций для непрерывного обучения у учеников и индивидуализации обучения. Новые роли преподавателей в обучении, активная позиция учеников в учебном процессе, а также корректировка обучения и оценивания в согласии с отдельным различиям между учениками, это принципы, на которых основанна модель. Модельные исследования, прежде всего, подчеркивают самую важную роль учеников в их собственном образовании, что дает им высокую степень автономии в планировании, реализации и оценке собственной работы, что является предпосылкой для развития компетенций для обучения на протяжении всей жизни. Образование по принципам мультифронтального обучения позволяет учащимся учиться по индивидуальным темпам, в зависимости от их реальных возможностей, и модель подходит для обеспечения качественного образования для каждого человека. В заключении статьи также указываются факторы, которые, более или менее, обеспечивают более широкое внедрение модели.

Ключевые слова: Мультифронтальное обучение, индивидуализованное обучение и преподавание, автономия учеников, компетенции для обучения на протяжении всей жизни, исследованние.

Бојана Марковић[1]**,** докторанд педагогије,
Универзитет у Новом Саду,
Филозофски факултет
Школски педагог,
ОШ“ Вељко Влаховић“
Нови Сад

UDK 37(497.1+510)
Прегледни рад
Примљен: 12. 10. 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 4, p. 587–602.

КОМПАРАЦИЈА НАСТАВЕ У КИНИ И СРБИЈИ - СВОТ АНАЛИЗА

Резиме

Када упоредимо наставу у Кини и Србији, примећујемо да је често присутна разлика у интензитету одређених фактора који утичу на наставни систем. Улога наставника као доминантног је од изузетног значајна у Кини и она у великој мери одређује читав ток наставе. У Србији ученици имају већу слободу у наставном процесу, они често коментаришу, постављају питања, док се у Кини њихова улога своди на праћење наставникових упутстава. Разлике су присутне и у очекивањима од ученика, која су знатно већа у Кини него у Србији.

Традиционална настава је и даље најзаступљенија у обе земље. Оно што је директно повезано са традиционалном наставом, у којоје доминирају традиционалне методе и фронтални облик рада, је окренутост наставе ка замишљеном просечном ученику, који ретко када себи поставља циљеве у учењу што је велики недостатак наставе у обе земље. Стандарди које обе земље не остварују тичу се прилагођавања захтева наставника могућностима ученика, као и прилагођавање рада на часу образовно-васпитним потребама ученика. Активност ученика у процесу стицања знања треба да буде на вишем нивоу, у обе земље, јер у 21.веку не треба само усвајати знања већ их на другачији начин осмишљавати и проширивати. Циљ истраживања је испитати сличности и разлике наставе у Кини и Србији и идентификовати њихове снаге, слабости, могућности и претње. Урађена је СВОТ анализа како би прегледно биле представљене снаге и слабости наставе у Кини и Србији, са циљем да се у будућности снаге боље искористе, могућности прошире, слабости умање, а претње избегну.

Кључне речи: настава, СВОТ анализа, Србија, Кина

[1] bojana55555bm@gmail.com

Увод

Настава је централна и главна активност у свакој школи. Схватање наставе се мењало кроз време и дан данас се мења стога је настава као тема увек актуелна и занимљива. Сваки наставни систем има своје:

- активности (поучавање и учење),
- димензије (образовна и васпитна),
- елементе (циљеви и задаци, методе, облици, средства, објекти),
- компоненте (припрема и увођење у наставни рад, усвајање нових садржаја, понављање, вежбање, оцењивање),
- основе (сазнајну, психолошку, материјално-техничку, дидактичко-методичку),
- чиниоце (ученик, наставник, наставни садржај, наставна технологија, екологија).

О поменутим деловима наставног система Кине и Србије биће речи у овом раду.

Настава у Кини

Настава у Кини је традиционална и најкраће би могла да се опише познатом крилатицом - рад, ред и дисциплина. Њу одликује фронтални облик рада, са јасном структуром часа и одређеним деловима часа: уводом, обрадом градива и на крају понављањем и утврђивањем наученог, дискусијом о одређеним задацима и задавањем домаћих задатка. У уводном делу ученици колективно понављају претходно научене формуле или дефиниције, потом се темељно обрађује ново градиво (уколико је тип часа обрада новог градива), а затим следи утврђивање наученог и наставниково задавање домаћих задатака. Ученици су пасивни и њихов задатак је да пажљиво саслушају и по потреби репродукују градиво. Дисциплина на часовима је на високом нивоу, велико је поштовање ауторитета наставника, доминантна је његова улога у наставном процесу. Он је тај који одређује сва правила, руководи процесом учења и поставља циљеве учења. Улога ученика је да пажљиво слуша, да прати наставникова упутства и да запамти наставни садржај. Треба напоменути да наставник, иако је изразито доминантан и ауторитаран у наставном процесу, најпре је поуздан и доследан партнер у учењу, неко ко брине о ученицима и његов однос са ученицима одликује међусобно велико поштовање и поверење, што у великој мери утиче на позитивну климу у одељењу (Wellnitz, 2014).

Наставне методе су углавном традиционалне: вербално–текстуалне и илустративно- демонстративне, метода усменог излагања, метода рада на тексту и практични радови. Наставник нема времена, због великог броја ученика да темпо и брзину рада прилагоди потребама свих ученика. Ипак, наставници похваљују напредак ученика, а и ученици међусобно похваљују једни друге. У просеку он прелази на следећи задатак, ако је две трећине ученика урадило претходни. Код већине наставника постоји страх од прихватања иновација и осећају се сигур-

није и спремније када примењују већ проверене методе рада, док су за одређени број наставника иновације већ устаљене у пракси (Wellnitz, 2014).

Многи наставници бирају опробане традиционалне методе, пре него иновативне, јер оне изискују више времена, труда а носе са собом и ризик да ли ће се показати успешним или не.

Настава у Србији

Према истраживању спроведеном 2010, у оквиру пројекта Министарства просвете и науке Републике Србије: Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији (2011-2014), у коме је учествовало 119 наставника основних и средњих школау Србији, методе који наставници у Србији најчешће користе су методе које би се могле окарактерисати као вербалне (било монолошке - 71%, дијалошке –95%, или комбинација ове две). Остале методе које наставници наводе јесу демонстративне (практични радови, графицке), рад на тексту, истраживачке, учење путем открића, решавањем проблема, интерактивне методе, рад у групама или пару, радионичарске методе, драматизације, итд. Према овом истраживању наставници сматрају да су најефектније и најефикасније вербалне методе (монолошке и дијалошке) али и све оне које омогућавају активирање ученика у настави. Велики број наставника (преко 65%) руководи се циљевима и садржајем конкретног наставног часа при одабиру метода рада(Максимовић, Станчић, 2012).

Наставници који предају предмете из природно-техничких наука сматрају да су најефикасније илустративно-демонстративне методе. И нека друга истраживања, дошла су до сличних резултата, као нпр. истраживање из 2009 Милошевић-Јеришић према коме је вербална метода најзаступљенија у школама у Србији, а од облика рада најзаступљенији је фронтални облик рада (Милошевић , Јеришић 2009 према: Максимовић, Станчић, 2012).

У Србији у наставном процесу доминира фронтални рад и предавање наставника, интерактивне методе и мисаона активизација су недовољно заступљене, а индивидуализација и диференцијација се ретко примењују (Ивић и сар., 2001 према: Хебиб, Спасеновић, 2011).

Методе зависе од врсте наставе. У настави трансмисионог типа метода зависи од наставника, она је начин да се пренесе градиво ученицима помоћу које ученици у институционалном оквиру усвајају знања (Меуер, 2005). У Србији ученици и даље усвајају знаје у највећој мери на нивоу репродукције, знатно мање на нивоу разумевања, док је оспособљеност за примену знања најслабија (Коцић, 1992, Мирков, 1998 према: Хебиб, Спасеновић, 2011).

Насупрот овом схватању је настава усмерена на планско иницирање учениковог учења у којој централно место заузима квалитет односа подучавања и учења, где се важност придаје индивидуалном учењу сваког ученика, где је он субјект наставног процеса. Она треба да оспособљава ученике да самостално откривају и самоактивирају и постављају себи задатке у учењу, као и да развијају ново знање (Терхарт, 2001).

Интерактивне методе, насупрот традиционалним засноване су на схватању да се знање ствара кроз односе са другима и кроз те односе се оно трансформише и ревидира. Оне су значајне јер се кроз интерактивну наставу ангажују не само мисаони, већ и социални, афективни и емоционални процеси. Наставници често не знају коју методу у одређеној наставној ситуацији треба да изаберу, поготову ако се двоуме између две, јер о томе већина класификација наставних метода не говори (Терхарт, 2001). Да би дошло до стварања знања, важно је да ученици сарђују док уче, стога многа истраживања говоре о значају кооперативног учења. Учење путем сарадње доприноси већем постигнућу, више нивоу резоновања, бољем трансферу знања , развоју социјалних компетенција, развоју унутрашње мотивације за учење, већем самопоуздању, пријатељству, моралном резоновању и укупном психолошком здрављу (Шевкушић, 1995, према: Шевкушић 2003).

Ипак, постоје и истраживања које сматрају да су методе које називамо традиционалним вероватно ефикаснији начин да се побољша успех ученика у настави (Дубљанин, 2010). Не постоји једна идеална метода која ће увек довести до одговарајућих резултата, потребно је умеће наставника, познавање наставе и наставног процеса, познавање наставне теме и јединице, јасно одређивање циља учења, познавање нивоа знања и мотивисаности ученика како би се направио адекватан избор.

Треба увек имати у виду да успешност наставе не зависе од спољашње активности ученика, већ од тога у којој је мери наставник одговарајућом методом и другим методичким решењима подстакао његову унутрашњу мисаону активност (Бал, 1990, према: Дубљанин, 2010). Једно од најважнијих питања у дидактици, поготово савременој је и врста, ниво и квалитет комуникације учесника у процесу образовања (Шеховић, Прушевић С, 2012). Само добро разумевање између актера наставног процеса, активно слушање, постављање питања, интеракција међу учесницима могу довести до успеха у наставном процесу.

Истраживање које је спроведено са циљем да се испита колико наставници сматрају да је настава место где се може развијати креативност и које су карактеристике наставе која подржава креативност, где су узорак чинили наставници у основним школама, њих 244 из више градова у Србији, показује да сваки трећи наставник сматра да се креативност може подржати кроз наставу и наставне активности. Настава која подстиче креативност јесте настава која подстиче и подржава развој. Да би настава подржала креативност потребно је да наставници дају ученицима занимљиве задатке, да активирају њихово мишљење, уважавају њихове способности, изазивају њихову емоционалну укљученост. Ученици решавају смислене задатке, истражују, закључују, уопштавају, повезују, сазнају, добро се осећају у току учења и на тај начин везује позитивне емоције за одређени предмет као и за сам процес учења (Максић, Павловић, 2013).

Методолоши аспекти рада

Предмет овог компаративног истраживања је да се упореди настава у Кини и настава у Србији, да се идентификују снаге, слабости, могућности и претње наставног процеса у поменутим земљама.

Циљ истраживања је испитати сличности и разлике наставе у Кини и Србији и идентификовати њихове снаге, слабости, могућности и претње.

Ради се о хоризонталном смеру компаративног истраживања. Поред метода компарације у раду је урађена и СВОТ анализа која представља аналитички оквир за препознавање снага, слабости, могућности и претњи одређеног система. Циљ је да се систем унапреди максималним искоришћавањем сопствених снага и могућности, а да се минимализују претње и слабости. Снаге и слабости се односе на унутрашње одлике система, а претње и могућности се односе на спољашње факторе.

За прикупљање података примењен је квалитативни приступ и холистичка парадигма. У оквиру квалитативног приступа анализирана је документација, званични извештаји, статистички подаци.

Компарација наставе у Кини и наставе у Србији

Када упоредимо наставу која се одвија у већини школа у Србији са наставом у Кини, можемо приметити да је наша настава, мада поприма обрисе савремене, и даље у великој мери традиционална и да имамо сличне недостатке у настави као и Кинези. Наставницима у Србији најтеже је да остваре стандарде који се тичу циљева које ученици треба да постигну у учењу, као и прилагођавање темпа и брзине рада наставника свим ученицима и посвећивање времена ученицима у складу са њиховим васпитно-образовним потребама, прилагођавање поступка вредновања наставника ученковим могућностима. Различит је број ученика у разредима, у Кини у једном разреду може бити до 50 ученика, код нас 30, 35.

Могло би се рећи да се стандарди који су постављени остварују у високој мери и у школама у Србији и у Кини, о чему ће у даљем тексту бити речи, али да су нам заједнички и они стандарди које не остварујемо. Највећи проблем и у нашим и у кинеским школама, када се ради о настави, је како прилагодити и посветити време ученицима, како прилагодити рад васпитно-образовним потребама ученика у складу са њиховим потребама, што је свакако битан стандард. Свакако да се ученицима не треба обраћати, као једном замишљеном просечном ученику, него пажљиво водити рачуна о њиховим карактеристикама, могућностима и интересовањима. То се првенствено односи на ученике која су обухваћена процесом инклузије, јер они захтевају више прилагођавања наставних активности.

Просветна политика наше земље прати савремено виђење улоге обавезног школовања које се поставља као темељ једнакости и доступности образовања на свим нивоима и према свим учесницима васпитно-образовног система. Инклу-

зија је препозната као једна од најважнијих карика у реализацији циљева савремене школе. И у Кини и у Србији расте број деце која су обухваћена процесом инклузије, како налажу националне стратегије наше и кинеске владе (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020, 2005; Национални план Кине за средње и дугорочне образовне реформе, 2010). Ипак, у Кини за разлику од Србије, у школама и даље постоје специјална одељења у која иду деца са инвалидитетом или другим тешкоћама у развоју или учењу.

Ако прикупљене податке из стручне литературе (на основу пројекта Министарства просвете и науке Републике Србије: Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији (2011-2014), Стратегије развоја образовања у Србији до 2020, Националног плана Кине за средње и дугорочне образовне реформе, Wellnitz, 2014 , Hebib, Spasenović 2012) пратимо помоћу одређених критеријума, на основу стандарда, који се користе за праћење наставе у нашим школама од стране просветних и школских инспекција, долазимо до следећих резултата. Заступљеност стандарда у Кини и Србији приказано је у **табели 1.**

На основу табеле, можемо видети да су готово сви стандарди реализовани потпуно или делимично. То су следећи стандарди: наставник примењује одговарајућа дидактичко-метродичка решења, наставник учи ученике различитим техникама учења на часу,наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика, ученици стичу знање на часу, наставник ефикасно управља процесом учења на часу, наставник ствара подстицајну атмосферу на часу. Следећи стандарди нису реализовани:

- Наставник учи ученике да постављају себи циљеве у учењу.
- Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.
- Наставник прилагођава захтеве могућностима ученика.

Стандарди	**Кина**	**Србија**
Наставник примењује одговарајућа дидактичко-методичка решења.	Јасно се истиче циљ часа, наставник даје јасна упутства ученицима, истичу се кључни појмови које ученици треба да науче.	Јасно се истиче циљ часа, наставник даје јасна упутства ученицима, истичу се кључни појмови које ученици треба да науче
Наставник учи ученике различитим техникама учења на часу.	Наставник учи ученике како да ново градиво повежу са претходно наученим. Наставник учи ученике како да повежу наставне садржаје са примерима из свакодневног живота.	Наставник учи ученике како да ново градиво повежу са претходно наученим. Наставник учи ученике како да повежу наставне садржаје са примерима из свакодневног живота.

Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.	Наставник не прилагођава рад васпитно-образовним потребама ученика, не посвећује им време у складу са њиховим потребама, не прилагођава темпо рада свим ученицима.	
Ученици стичу знања на часу	Ученици активно учествују у раду на часу и заинтересовани су за рад.	Ученици активно учествују у раду на појединим часовима.
Наставник ефикасно управља процесом учења на часу.	Наставник ефикасно структурира и повезује делове часа. Наставник ефикасно користи време на часу. Наставник на конструктиван начин успоставља и одржава дисциплину у складу са договореним правилима. Наставник функционално користи постојећа наставна средства. Наставник усмерава интеракцију међу ученицима тако да је она у функцији учења (користи питања, идеје, коментаре ученика за рад на часу). Наставник проверава да ли су постигнути циљеви часа.	Наставник ефикасно структурира и повезује делове часа. Наставник ефикасно користи време на часу. Наставник на конструктиван начин успоставља и одржава дисциплину у складу са договореним правилима. Наставник функционално користи постојећа наставна средства. Наставник усмерава интеракцију међу ученицима тако да је она у функцији учења (користи питања, идеје, коментаре ученика за рад на часу). Наставник проверава да ли су постигнути циљеви часа.
Наставник ствара подстицајну атмосферу на часу	Наставник показује поштовање према ученицима. Наставник испољава емпатију према ученицима.	Наставник показује поштовање према ученицима. Наставник испољава емпатију према ученицима.

Табела 1. Заступљеност наставних стандарада у Кини и Србији

Наставне системе Кине и Србије можемо упоредити и према кључним елементима и компонентама наставног система на основу наведене проучене литературе.

- Елементи наставе (циљеви и задаци, методе, облици, средства, објекти),
- Компоненте наставе (припрема и увођење у наставни рад, усвајање нових садржаја, понављање, вежбање, оцењивање)

Што се тиче активности и у Кини и у Србији реализује се и поучавање и учење на часу, с тим што је поучавање доминантније, јер је и даље наставник тај који управља наставним процесом. У обе земље је присутна и изражена и образовна и васпитна димензија наставе, што је свакако у интересу ученика.

	Циљеви и задаци	**Методе**	**Облици рада**	**Средства**
Кина	Одређује их наставник, циљем се изражава шта ученик треба да научи на одређеном часу.	Традиционалне - вербално –текстуалне и илустративно демонстративне, метода усменог излагања, метода рада на тексту и практични радови.	Фронтални облик рада.	Текстуална, визуелна, аудио-визуелна, помоћно техничка.
Србија	Одређује их наставник, циљем се изражава шта ученик треба да научи на одређеном часу.	Традиционалне - вербално –текстуалне и илустративно демонстративне, метода усменог излагања, метода рада на тексту и практични радови на одређеном броју часова се примењују игровне активности и истраживачки рад ученика.	Доминира фронтални облик рада, али се повећавају часови на којима су доминантни групни рад и рад у пару.	Текстуална, визуелна, аудио-визуелна, помоћно техничка.

Табела 2. Поређење кључних елемената наставног система Кине и Србије

На основу **Табеле 2**, уочавамо, да Кина и Србија имају доста сличности у елементима наставног система, односно у циљевима и задацима, методама , облицима рада и средствима. Ипак, чини се да је у Кини више него у Србији доминантан фронтални облик рада. Методе рада су сличне, доминирају традиционалне, вербалне, текстуалне и илустративно-демонстративне; с тим што се тежи савременим методама, које се у Србији и примењују на одређеном броју часова.

	Припрема и увођење у наставни рад	**Усвајање нови садржаја**	**Понављање**	**Вежбање**
Кина	У уводном делу ученици колективно понављају претходно научене формуле или дефиниције ...	... потом се темељно обрађује ново градиво (уколико је тип часа обрада новог градива),	затим следи утврђивање наученог ...	Наставник задаје домаће задатаке.
Србија	Понављање може бити појединачно или колективно.	Усвајају се нови садржаји.	Понавља се научено, пропитивањем, решавањем задатака ...	Наставник задаје домаће задатке.

Табела 3. Поређење кључних компонената наставног система Кине и Србије

Када упоредимо компоненте наставног система, види се да постоји велика сличност између ове две земље. Можемо видети да се припрема и увођење у наставни рад реализују кроз понављање. У Кини је то понављање колективно, док је у Србији појединачно или колективно. Усвајање нових садржаја следи и у нашим и у кинеским школама после увођења у наставни рад, с тим што се у Кини ставља акценат на темељност обраде новог градива. Понављање и вежбање наученог, и у Кини и у Србији, реализује се после усвајања градива, пропитивањем, групним или индивидуалним, решавањем задатака, и на крају задавањем домаћих задатака. Понављање у Кини је више механичко (Wellnitz, 2014).

	Ученик	**Наставник**	**Наставни садржај**	**Наставна технологија**
Кина	Слуша и прати наставникова упутства.	Доминантна улога наставника. Он је тај који одређује сва правила, руководи процесом учења и поставља циљеве учења.	Прво се садржај учи напамет, затим покушава да се схвати смисао садржаја, потом се научено повезује са претходним знањем да би се на крају применило у новим	Битна је али није пресудна за рад.

			ситуацијама, односно омугућује се трансфер знања	
Србија	Ученици имају већу слободу.	Доминантна улога наставника,. (Одређени број наставника осмишљава часове тако да ученици буду доминантни и да они предлажу и осмишљавају правила)	Прво се садржај схвати, затим усвоји, повеже са претходним и онда се омогућује трансфер.	Битна је али није пресудна за рад

Табела 4. Поређење кључних чиниоца наставе Кине и Србије

Када упоредимо кључне чиниоце наставе, приметне су разлике. Ученици у Србији имају већу слободу, а наставник у Србији је мање доминантан него што је то случај у Кини. Одређени број наставника осмишљава одређене часове у којима су ученици доминантни. Ипак, у обе земље наставник и даље руководи процесом учења, одређује правила и поставља циљеве.

Различит је и приступ наставним садржајима као важном чиниоцу наставе. У Кини ученици садржај прво уче напамет, па тек онда покушавају да га схвате, док код нас схватење садржаја претходи његовом учењу. И у Србији и у Кини заједничко је, повезивање садржаја са претодно наученим, како би се појачало дејство трансфера знања. Наставни садржаји у Кини се усвајају прво меморисањем, затим схватањем, повезивање са претходним, а затим трансфером на нове ситуације. Док је у Србији на првом месту схавтања садржаја, а затим усвајање и повезивање са претходним, и на крају трансфер.

Трансфер учења доста зависи од избора наставне методе јер уколико се ученици редовно сусрећу са истим приступом одређеном предмету, поставља се питање колико ће они бити у могућности да у будућности стечена знања из тог предмета употребе и примене у новим и другачијим ситуацијама од оних у којима су се већ налазили(Максимовић, Станчић, 2012). Зато је потребно пружити им разноврсне наставне методе како би трансфер био већи.

СВОТ анализа наставе у Кини и Србији

На основу података из табела: 1,2,3, урађена је **СВОТ** анализа образовног процеса и наставе у Кини. Под снагама и могућностима се мисли на позитивне

аспекте наставе, унтрашње и спољашње, а у делу где су наведене слабости и претње изложени су негативни аспекти.

У раду је изабрана наведена анализа како би прегледно биле представљене снаге и слабости наставе у Кини и Србији, са циљем да се снаге боље искористе, а слабости умање уз смањивање или избегавање претњи, и проширивање могућности.

СНАГЕ (унутрашње): - Ученици добро, темељно науче садржаје; - Поштовање и поверење у наставника изузетно је велико; - Поверење у смисао наставног процеса; - Мотивисаност ученика за учње на високом нивоу; - Дисциплина на часу конструктивна: - Поштовање договорених правила.	**СЛАБОСТИ (унутрашње):** Ученици углавном пасивни; - Доминантан фронтални облик рада; - Доминантне традиционалне наставне методе; - Слабо прилагођавање наставе ученицима којима је потребна додатна подршка; - Ученици се не подстичу у довољној мери да износе своје ставове и мишљења; - Питања наставника су често реторичка; - Знање се усваја, схвата се као нешто дато; - Учење оријентисано на тестове знања.
МОГУЋНОСТИ(спољашње): - Већа активност ученика у настави. - Стварање и креирање знања. а не само усвајање. - Више рада у групи. - Коришћење наставне технологије - Мењање наставног окружења	**ПРЕТЊЕ(спољашње):** -Организација наставе која не одговара свим типовима ученика. - Спутавање креативности и слободе ученике услед превеликих очекивања родитеља и наставника. - Колико ће кинески ученици моћи да одговоре на захтеве и обавезе које их очекују у 21.веку. која захтевају креативна решења - Уколико не задовоље високе захтеве ученици се могу осећати лоше и мање вредно, што може да се одрази на њихово психичко здравље. - Униформисаност мишљења.

Табела 5. Настава у КИНИ- СВОТ анализа

Даљи развој образовног процеса и наставе Кине могао би се управо базирати на снагама које ће допринети томе да се могућности остваре, јер се могућности добро уклапају и надовезују на снаге. Што одговара СВОТ стретегији: Снаге – могућности, јер уз помоћ снага постоје веће шансе да се могућности остваре. Постоји могућност и да се изабере стратегија слабости-претње како би се спречило да слабости буду још више изражене под утицајем спољашњих претњи.

СНАГЕ (унутрашње): - Ученици на часу имају прилику да науче битне појмове - Делови часа су повезани и структуирани. - Ученици имају прилику да поставе питања везана за садржај и начин рада - Постоје часови на којима се користе савремене наставне методе - Понављање и вежбање наученог	**СЛАБОСТИ (унутрашње):** -Слабо прилагођавање наставе ученицима којима је потребна додатна подршка. - Поверење и поштовање наставног процеса није на високом нивоу. - Мотивација за учење није на високом нивоу
МОГУЋНОСТИ(спољашње): - Већа активност ученика у настави. - Употреба разноврснијих наставних метода, како традиционалних тако и савремених. - Стварање и креирање знања а не само усвајање. - Више рада у групи. - Више заступљености иновативних метода рада. - Коришћење наставне технологије. - Мењање наставног окружења.	**ПРЕТЊЕ(спољашње):** - Колико ће ученици моћи да одговоре на захтеве и обавезе које их очекују у 21. веку. -Колико ће ученици са својим знањима и вештинама бити конкурентни на тржишту рада - Ученици често не увиђају смисао учења одређеног садржаја.

Табела 6. Настава у Србији- СВОТ анализа

У Србији треба минимализовати и превазићи слабости кроз коришћење бројних могућности, што одговара СВОТ стратегији: слабости - могућности. У том смислу, Србију чека велики изазов претварања својих слабости у снаге, што то се може урадити ако се направи добра спона између снага и могућности.

Сличности наставе у Кини и Србији:

- Наставник управља процесом учења
- Мањак групног рада
- Мало коришћења наставне технологије
- Доминирају традиционалне наставне методе и облици рада
- Активност ученика у креирању знања треба да буде већа

- Учествовање наставника и ученика у креирању наставног окружења је недовољно присутно; наставно окружење је углавном исто
- Омогућава се повезивање наученог и трансфер знања
- Слабо прилагођавање потребама ученика, наставник се обраћа имагинарном „просеку“
- Постоји јасна структура часа, и делови који се повезују
- Понављање и вежбање наученог, и у Кини и у Србији реализује се после усвајања градива, у Кини је већи акценат на понављању
- Наставници у малој мери подстичу ученике да постављају себи циљеве у учењу.

Разлике наставе у Кини и наставе у Србији :

- Поштовање и поверење у наставника, у Кини много веће него у Србији
- Поштовање и поверење у наставни процес изузетно је велико у Кини
- Висока мотивација за учење у Кини, у Србији је мотивација на ниском нивоу
- У Србији се последњих година ученици подстичу да се слободно изразе, у Кини и даље то није случај
- Већи акценат на активном меморисању и темељном знању у Кини него у Србији
- Дисциплина у настави се не доводи у питање у Кини
- Од ученика у Кини се много очекује, високи захтеви, у Србији то није случај.

Закључна разматрања

Приметно је да и Кина и Србија имају доминантне традиционалне наставне методе и облике рада у којима је наставник и даље централна особа која управља процесом учења. Улога наставника као доминантног јако је значајна у Кини и она у великој мери одређује читав ток наставе, док је у Србији наставник доминантан али у мањој мери него у Кини. Самим тим и улога ученика је другачија, они имају већу слободу да коментаришу, постављају питања, док се у Кини њихова улога своди на праћење наставникових упутстава.

Оно што је директно повезано са традиционалном наставом је и окренутост наставе ка замишљеном просечном ученику, од кога се ретко када тражи да себи поставља циљеве у учењу што је велики недостатак наставе у обе земље, и што утиче на ученикову активност како на чау тако и ван ње. Активност ученика у креирању знања у обе земље треба да буде на већем нивоу, јер знање у 21.веку не треба само усвајати већ на другачији начин осмишљавати и иновирати.

Највеће разлике између наставних процеса тичу се значаја самог наставног процеса. Поштовање и поверење у наставника и у наставни процес у Кини је на много вишем нивоу него у Србији. Оно са чим кинески ученици немају проблема је мотивација за учење, која је саставни део образовног процеса у Кини, јер њу нико не доводи у питање, баш као и дисциплину ученика.

Сагледајући СВОТ анализе наставе Кине и Србије приметно је да настава у Кини има много више снага, него настава у Србији али да обе земље имају велики број могућности за унапређење својих наставних процеса у будућности. Србији су те могућности шанса да превазиђе слабости које постоје у настави, а у Кини је развој могућности могућ ако произилази из наставних снага.

Литература

Дубљанин, С.(2010). Питање избора наставних метода. *Педагогија,*65(4),713-716.

Максимовић, А.,Станчић, М.(2012). Наставне методе из перспективе наставника, *Методички обзори,* бр.7, 69-82.

Максић, С., Павловић, Ј (2013). Настава која подржава креативност. У.Р. Николић (ур.), *Настава и учење. Квалитет васпитно-образовног процеса (53-64).* Ужице: Учитељски факултет.

Меуер, Х.(2005). *Што је добра настава?* Едука. Загреб.

Ministry of Education of the People's Republic of China. *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)*. Bejing, July 2010.

Хебиб,Е.,Спасеновић, В.(2011). Школски системи Србије- стање и правци развоја, *Педагогија,* 66(3), 373-383.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020 (2005). Службени гласник РС, бр. 55/05, 71/05 –исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 - УС и 72/12. Влада Републике Србије

Терхарт, Е.(2001). *Методе поучавања и учења.* Едука. Загреб

Шевкушић, С.(2003). Креирање услова за кооперативно учење:основни елементи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр.35, 94-110.

Wellnitz, C.(2014). *Bon den Suegern lernen? Buldung und Erzuehung un der Bolksrepublик Chuna.* Schulmanagement-Handbuch, Band 150, Oldenburg, GmbH München

Шеховић, С., Прушевић, С.Ф.(2012). Избор метода поучавања, *Педагогија*, 67(4), 588-593.

Bojana Marković, Novi Sad

COMPARISON OF TEACHING METHODS BETWEEN SERBIA AND CHINA, SWOT ANALYSIS

Summary

With respect to the teaching methods in China and Serbia, there are specific factors which, with different intensity, make an impact on teaching system. In China, the dominant role of a teacher is very important and it largely determines teaching process. In Serbia, students have more freedom in the classroom. They also participate more often

in class raising different kinds of questions, in opposition to their Chinese counterparts who only follow the instructions of a teacher. The level of expectations among students is also different between the two countries, being higher in China, rather than Serbia.

Traditional teaching still prevails in both countries. In traditional teaching, characterized by traditional methods and frontal instruction, curriculum is subjected to an average student who rarely sets goals in learning. This is disadvantage of teaching system in both countries. Also, the two countries fail to reach standards in adjustment of a teacher's requirements and student's needs. Student's participation in education should be greater because not only does 21st century require an acquisition of knowledge, but also its various designs and expansion.

Keywords: teaching, teaching methods, teaching standards, SWOT analysis in China and Serbia.

Бояна Маркович, Нови Сад

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В КИТАЕ И СЕРБИИ, СВОТ АНАЛИЗ

Резюме

При сопоставлении преподавания Китае с преподаванием в Сербии часто наблюдается разница в интенсивности и мощности определенных факторов, влияющих на систему преподавания. Роль преподавателя, как доминирующего, имеет исключительное значение в Китае, и она в большой степени определяет весь процесс преподавания. В Сербии ученики обладают большей свободой в процессе преподавания, они часто комментируют, ставят вопросы, в то время как в Китае их роль состоит в соблюдении инструкций преподавателя. Разница наблюдается и в требованиях к ученикам, которые намного строже в Китае, чем в Сербии.

Традиционный метод преподавания продолжает быть самым актуальным в обоих странах. То, что напрямую связанно с традиционным методом преподавания, в котором доминируют традиционные методы преподавания и фронтальная форма работы, это нацеленность преподавания на фиктивного ученика с средними проходными балами, редко ставящего перед собой цели в обучении, что является большим недостатком в обоих странах. Стандарды, которых обе страны не придерживаются, касаются приспособления требований преподавателя к возможностям ученика, а также приспособления работы на занятиях образовательно-воспитательным потребностям ученика. Активное участие ученика в процессе получения знаний должно быть на высшем уровне в обоих странах, так как в 21-ом веке необходимо не только усваивать знания, но и осмысливать их по-другому и расширять.

Ключевые слова: преподавание, методы преподавания, стандарты в преподавании, СВОТ анализ преподавания в Китае и Сербии

Доц. др Мила Бељански[1]
МА Дејан Ђорђић,
Универзитет у Новом Саду,
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 371.12:159.923.3
UDK 37.064.2
UDK 37.064.2
Прегледни рад
Примљен: 12. 10. 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 4, p. 602–617.

ПЕРЦЕПЦИЈЕ ПОЖЕЉНИХ ОСОБИНА НАСТАВНИКА ИЗ УГЛА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА

Резиме

Рад представља покушај емпиријског уобличавања пожељних особина наставника из угла будућих учитеља. Другим речима, циљ овог истраживања је да се покаже које су пожељне особине наставника, односно које особине наставника, студенти који се спремају за професију учитеља, навише цене и због чега. С тим у вези, на основама теорије социјалног огледала, конципирано је ово истраживање које је обухватило 125 испитаника, студената, будућих учитеља који су попуњавали упитник о својствима наставника са питањима отвореног и затвореног типа. Анализирани су одговори испитаника, груписани у категорије пожељних особина и наведени су наративи који адекватније тумаче постављене податке. На основу резултата истраживања може се закључити да су испитаници наводили да би наставник требао да буде особа која је правична, доследна, стрпљива, затим је позитивна, љубазна и учтива, опуштена и добро расположена, вредна, духовита али је и стручна и способна да објасни градиво као и посвећена свом послу, високо мотивисана и способна да одржи дисциплину. Тиме оваква перспектива посматрања пожељних особина наставника подупире досадашње налазе истраживања и од тих чинилаца треба кренути у унапређивање васпитно-образовне праксе. Импликације могу бити видљиве за даља истраживања васпитно-образовног процеса, који може да послужи (само) процени наставниковог личног функционисања, као и процени интеракције наставник-ученик.

Кључне речи: наставник, особине, перцепције студената

[1] mila.beljanski@pef.uns.ac.rs

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

О томе како треба да изгледа добар наставник још се проучавало од времена античке Грчке када је Платон објашњавао како је Сократ учио ученике постављањем питања (Beishuizenet al.,2001). Наставник је био и остао битан и незамењив фактор у учењу, мотивисању ученика и стицању знања али исто тако његова улога као модератора, организатора, лидера и саветника утиче на мењање функција и кључних компетенција савременог наставника. Да би био способан да се носи са задатком који се пред њега ставља потребно је наставнику посветити посебно место у истраживању.

Наставник је у данашње време врло често прозван за неуспех ученика, за неспособност одржавања дисциплине у разреду, за неразумевање градива, за лошу сарадњу са родитељима/старатељима, за конфликт са другим наставницима, (Лунгулов, 2009) за неуредно вођење документације... а питање које треба поставити јесте да ли он има довољно компетенција да одговори свим захтевима који се пред њега стављају. Листе наставничких компетенција су веома бројне, одређене у свакој држави понаособ,неке компетенције су: да наставници раде са информацијама, технологијом и знањем; да раде са друштвом и у друштву; и да раде са људима (ученицима,наставницима и родитељима). Ова трећа област подразумева важну социјално-емоционалну димензију (Лунгулов,2010:76) у оквиру које се налази људска брига наставника за ученика, што представља пожељну особину наставничке професије.

Посебна пажња у истраживањима посвећује се својствима наставника јер се она манифестују као различити облици понашања и као таква имају изузетан утицај на ученике, њихову мотивацију и однос према учењу, доживљавање и перцепцију наставника, као и на наставу и васпитно-образовни процес у целини (Лунгулов, 2009) а самим тим и на однос према школи као институцији и обавезама које из тога проистичу.

ПРИКАЗ ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживања о наставнику (Лунгулов, 2006) могу се груписати у четири области: а) аксиолошка истраживања (карактеристике идеалног наставника); б) истраживања ученичких преференција својстава наставника – истраживања реалних својстава наставника; ц) истраживања дидактичко-методичких компетенција наставника; д) истраживања карактеристика комуникације и интеракције између наставника и ученика у настави- стил педагошког вођења. Наше истраживање припада другој наведеној области те ће бити приказана само претходна истраживања која се односе на овај део проблематике.

Једно од првих таквих истраживања спровео је Џерсајлд (A.Jersild) са циљем да утврди карактеристике најомиљенијег и нејнеомиљенијег наставника, те је добијене резултате сврстао у четири категорије: 1. ***људски квалитети*** (љубазност, веселост); 2. ***физичка својства*** (младоликост, уредност, пријатна боја

гласа); 3.квалитети који се односе на ***однос наставника према дисциплини*** (фер однос, непристрасност) 4. ***наставни квалитети*** (занимљиво предаје, помаже ученику). Џерсајлд је утврдио да млађи ученици више цене људске квалитете а старији стручност и наставне квалитете (Jersild, 1978, према Лунгулов, 2009).

Сматрајући да је личност наставника значајна, као и присуство/одсуство појединих особина за ову професију многи аутори покушали су извршити класификацију особина наставника. Још 1988. године Јован и Босиљка Ђорђевић су испитујући ученике, из града и села, V и VIII разреда основне школе и ученике III разреда средњег усмереног образовања, укупно 1295 ученика, дошли до 97 особина које су разврстали према 6 критеријума: 1. ***људски квалитети наставника и својства личности***; 2 ***спољашњи изглед наставника***; 3. ***понашање и однос према ученицима***; 4. ***учешће наставника у активностима ученика изван наставе***; 5. ***наставник као стручњак***; 6. ***посебне карактеристике наставника*** (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988:133). Од шест наведених категорија, постоје три најважније групе у које се убрајају позитивна својства (1.,3.,5.) и то су особине: доброта, хуманост, стрпљење, смисао за хумор, ученици цене добар однос наставника према ученицима (да је спреман да им помогне, да буде искрен) и цене својства наставника као стручњака. Ученици критеријуму спољашњи изглед наставника и ангажовање наставника у активностима ван наставе не придају толики значај, наводе аутори овог истраживања (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988).

Резултати показују да ученици као успешне и добре наставнике издвајају оне које одликују: топлина, љубазност, пријатељски однос, правичност, доследност, демократичност, сарадљивост, отвореност мишљења, различита интересовања, смисао за хумор, разумевање проблема ученика и заинтересованост за њих, спремност да помогну, допуштање веће активности ученика уз одржавање реда, добро познавање сопственог предмета (Бјекић, 1999). Као важна особина успешних наставника издваја се и емпатија која означава бригу за друге и спремност да им се помогне (Hoffman, 1975). Разумевање туђих мисли и осећања (Davis, 1983), односно конструкт који има когнитивну и афективну компоненту (Baron-Cohen&Wheelwright, 2004) издваја се као важна особина наставника који је успешан.

Истраживање које су вршили Шипли и сарадници (MortonSchipley, 1972, према Богосављевић ,2013) полазећи од става да не постоји идеалан наставник, истраживали су наставника са високим позитивним својствима и утврдили да таква особа поседује следећа својства и карактеристике: емоционалну стабилност, симпатије и тактичност, стрпљење, искреност, и частољубивост, спремност и способност организовања, подстицајни став, демократско вођење и управљање и професионални статус.

Значајно је и истраживање које су спровели Гао и Лују (Gao Minghui & Lui Qinghua, 2013) као део крос-културалне компарације у Кини и Америци, испитивали су 155 професора средње школе. Анализирајући две врсте наратива испитаника кроз приказ замишљеног идеалног наставника и наставника из стварног живота у учионици, дошли су до података да су дванаест црта личности

потребне за ефикасног наставника: прилагодљивост, ентузијазам, поштење, хумор, стрпљење, одговорност, брига, једноставност, искреност, поштовање, велика очекивања и добро расположење. Истраживање које су спровели Тели, Брок и Чакироглу (Telli, Brok & Çakiroğlu, 2008) о перцепцији идеалног наставника у Турској, а на основу схватања 21 учитеља и 276 ученика средње школе, наводе да је то особа која води ученика, мотивише га, подстиче, улива поверење, стално тежи да изгради што позитивнији однос и тиме заслужи поверење ученика. Са друге стране, лош наставник се описује као особа која је неорганизована, нема пажњу ученика, недоследан је, стално критикује и сумња у рад ученика.

Од значаја је и истраживање које су спровели Бешуизен и сарадници (Beishuizenet, Putten, Bouwmeester, Asscher, 2001) проучавајући мишљење ученика и наставника о томе шта је добар наставник. Ученици основне и средње школе писали су есеј о добром наставнику. Такође, исто су учинили и наставници који предају тим ученицима. Мишљење ученика и наставника је поређено да се добију резултати (не)слагања у вези са тим шта чини доброг наставника. Ученици основне школе објашњавали су доброг учитеља првенствено као компетентног предавача, фокусирајући се на трансфер знања и вештина, док су ученици средње школе наглашавали успостављање добрих односа као карактеристике доброг наставника. Наставници који су учествовали у истраживању међутим, процењују да добри наставници на првом месту успостављају личне односе са ученицима, у смислу прихватања и позитивног односа. Због тога се ученици основних школа и испитивани наставници нису слагали о карактеристикама добрих наставника, док је у средњем образовању та несугласица релативно мала.

Једно од ретких истраживања која су вршена међу популацијом студената је истраживање Сахина и сарадника (Sahin, Perkmen & Toy, 2004) који су испитивали перцепције о наставничкој професији 26 турских студената на мастер студијама факултета за наставнике. Покушали су да утврде како доживљава идеалног наставника неко ко ће у блиској будућности и сам постати наставник, у смислу коришћења наставних метода, његове личности и интеракције ученика и наставника у учионици. Резултати су показали да студенти наставничких факултета сматрају да је важно да наставник користи различите облике наставног рада (нарочито рад у пару, рад у групи) као и да ученици морају из различитих разлога и на различите начине бити у другачијим групама у току рада. Већина њих сматра да наставници морају у свом раду да користе савремене наставне методе и технологије у свом раду. Свакако да резултати ових и сличних истраживања чине помак даље у приказу шта се од наставника тражи у његовом будућем раду. Наравно да ова истраживања на малим узорцима, нису свеобухватна и целовита и не могу дати генералну слику како идеална слика учитеља треба да изгледа.

Углавном оваква и слична истраживања спровођена су међу ученицима основних и средњих школа уз коментаре њихове некомпетентности (Богосављевић,2013), повремено су испитивани наставници основних и средњих школа и врло ретко студенти. Нарочито се не питају за мишљење студенти којих се то директно тиче, односно они млади људи који се спремају за овај позив.Такође,

истраживања која су спровођена тичу се приказа како треба да изгледа идеалан наставник, а ређе се поставља питање и тежи што објективнијем одговору на питање о особинама реалног, постојећег наставника.

Посматрајући уопштено, а на основу претходних разматрања, може се закључити да је најбољи и најуспешнији наставник онај који код својих ученика остварује резултате највишег квалитета а у складу са њиховим могућностима и потребама, када се ради у идеалним условима (Kyriakides, Creemers, &Antoniou, 2009) па тако добар наставник код ученика може направити позитивну резултат и разлику што се образовних постигнућа тиче (McKinsey, 2007).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања

Остваривање квалитетног васпитно-образовног рада у школама зависи од много чинилаца, а један од кључних је наставник. Без обзира на прописане планове и програме, квалитетне уџбенике, подстицајне родитеље, сви они немају изгледа за успех ако их не реализују наставници који су адекватно припремљени за обављање разноврсних функција (Ђорђевић и Ђорђевић,1988) пред којима је постављен сложени задатак извођења успешне, ефикасне наставе уз поседовање одређених својстава личности типичних за наставника. Може се чути мишљење да је педагошки таленат урођен, да се човек са тим рађа и да га без обзира на ниво образовања и целоживотно учење не може стећи. Већина спроведених истраживања о наставницима обухватају две основне групе особина, значајне за сваког наставника, то су 1. лична својства наставника, а са друге стране је то су 2. педагошка (дидактичка) својства које наставник има (Костовић, 2005). Ученици врло успешно опажају такве особине, описују их и сврставају у пожељне или непожељне. Нарочито студенти, који су прошли први и други степен образовања, могу да перципирају наставника и да разграниче присуство одређених особина које неког наставника чине квалитетним или не. Поставља се питање о којим особинама је реч односно које особине (својства) треба да поседује наставник за којег се може рећи да је успешан у свом послу и да је добар наставник.

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања је да се испита које су пожељне особине наставника, односно које особине наставника, студенти који се спремају за професију учитеља, навише цене и због чега. У овом истраживању се добрим наставником сматра онај кога процењивачи перципирају као таквог. То је у складу са теоријом социјалног огледала, по којој се слика коју појединац има о себи и другима формира на основу опажања како други реагују на њега (Опачић, 1995), али и са чињеницом да су у образовним ситуацијама доживљаји и реакције ученика

детерминисане њиховом перцепцијом наставника. Стога је примењена техника процене личности наставника од стране студената, а не самопроцена наставника.

Студенти имају и теоријског, књишког знања о томе, али и искуства и себе већ могу да перципирају као особу која ће обављати ту професију, па стога сматрамо да могу дати преглед најпожељнијих особина наставника. Стога је ово истраживање конструисано са намером да се добију мишљења и рефлексије студената о наставницима који су им током школовања предавали.

Врста, метод, техника и инструмент истраживања

Истраживање је миксметодско, односно представља комбиновање квалитативних и квантитативних истраживачких техника (Шевкушић, 2009, 2011). Као најпогоднија метода за ово истраживање одабрана је дескриптивна метода чија суштина у педагошком истраживању јесте у описивању педагошких појава. Техника адекватна одабраној методи и карактеру истраживања је техника анкетирања и упитник као инструмент који је посебно, самостално конструисан за потребе овог истраживања. Коришћена је дескриптивна статистика као и квалитативна тематска анализа наратива студената.

Узорак

Истраживањем су обухваћени студенти Педагошког факултета у Сомбору, њих 125. Већина испитаника је женског пола, њих 114, док је свега 11 испитаника мушког пола. Дистрибуција по полу је неједнака и из тог разлога пол није узет као једна од контролних варијабли.

Процедура

Испитаници су упитнике попуњавали на папир-оловка начин. Упитнике су попуњавали анонимно тако што су истраживачи лично делили и прикупљали упитнике и информисали испитанике о сврси истраживања и намени података. На основу одговора које су студенти давали, у оквиру упитника коју су попуњавали, набрајане су особине које сматрају пожељним за наставника, могли смо да изведемо неке закључке. Такође, у наставку писали су наратив о наставнику кога су највише ценили описујући његове поступке. Анализа је рађена на два нивоа:

1. Групно – на нивоу целог узорка утврђујући фреквенције најпожељнијих особина наставника
2. Индивидуално – на нивоу сваког појединачног испитаника анализирајући наративе у којима су наведене позитивне особине наставника и разлози.

Коришћена је дескриптивна статистика као и квалитативна тематска анализа наратива студената.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

На основу бројних радова и истраживања која се баве овим питањем, може се издвојити огроман број релевантних особина наставника, које се могу сврстати у неколико категорија (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988; Сузић, 2005):

- Својства личности наставника (интелектуалне, афективне и друге личносне карактеристике наставника);
- Понашање и однос наставника према ученицима;
- Начин рада у настави (стручност или професионалне компетенције наставника, стил рада);
- Посебне карактеристике наставника (нпр. вредности, ставови);
- Социјална улога наставника (учешће у активностима ученика ван наставе) и његов социјални статус;
- Спољашњи изглед наставника (физички изглед –конституционалне карактеристике, облачење, глас и др.).

У нашем истраживању, у складу са комплексношћу теме, узорка и инструмента којим смо спровели истраживање, а на основу налаза истраживања, сматрамо да је најпримеренија подела особина наставника на:

- Лична својства;
- Понашање наставника према ученицима;
- Стручност наставника;
- Однос према раду.

Студенти су наводили и друге особине, али ова подела најбоље описује опште тенденције на основу којих се могу изводити закључци.

Лична својства наставника као пожељне особине наставника

Многа истраживања су показала (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988; Лунгулов, 2009, Сузић, 2005;) да су лична својства и особине наставника најзначајнија за квалитетан рад, те их ученици означавају као најважнија. У овом истраживању пошли смо од претпоставке да и студенти, будући учитељи, тако доживљавају лична својства наставника. На основу одговора који су испитаници давали у ову категорију смо сврстали следеће особине (такође смо их објаснили како су их студенти дефинисали):

- Духовитост (шали се са ученицима, духовит, шаљив, насмејан, хумористичан)
- Вредан (марљив, упоран, труди се)
- Креативност
- Комуникативност (добра комуникација, речитост, елоквентност, добар говорник)
- Добро расположен (занимљив,оптимистичан,опуштен, ведар, насмејан)
- Лепи манири (позитивна особа, љубазност, учтивост, пријатан однос)

Табела 1: Лична својства наставника

Лична својства наставника	f	%
Духовитост	18	14,4%
Вредан	19	15,2%
Креативан	11	8,8%
Комуникативан	17	13,6%
Добро расположен	25	20,0%
Лепи манири	30	24,0%

Студенти код наставника највише цене када је наставник позитивна особа (Табела 1), када зрачи љубазношћу и учтивошћу. Те лепе манире које наставник има и то показује на часу највише њих (24%) сматрају најпожељнијом особином у домену личних својства наставника. Такође, студенти сматрају да је важно да наставник буде добро расположен (20%) те на основу тога да буде ведар, опуштен, занимљив и оптимистичан јер сматрају да је те личне особине наставника врло важне.

На основу одговора које су студенти давали такође се може закључити да у позитивна и пожељна лична својства наставника студенти убрајају и особину вредан (15,2%) као и духовитост (14,4%), комуникативност (13,6%) и креативност (8,8%). Испитаници такође, сматрају да су физичке особине наставника најмање битне, као што то указују резултати сличних истраживања (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988; Лунгулов, 2009) где се старији испитаници слажу (виши разреди основне школе и средњошколци) да су физичке особине најмање битне. Студенти у нашем истраживању такве особине нису ни помињали, сматрајући их тиме ни пожељним нити непожељним.

Интересантно је навести неке од најзначајнијих одговора које су студенти давали да би се додатно објаснило на шта су мислили испитаници када су говорили о личним својствима наставника:

- Код ње није досадно на часу, долази редовно и сви учествују у раду. Воли да се шали и често на предавањима узима примере из практичног живота.
- Он је веома комуникативан, духовит, паметан човек са лепим манирима.
- Особа по којој ћу памтити своје школовање у средњој школи јесте моја разредна… То је посебна и дивна жена коју свако брзо заволи. Ценим је због доброте, искрености, правичности, толеранције, позитивности. Увек је насмејана, расположена…Знала је и да се нашали са нама, али и да нас изненади као и ми њу.
- Са нама је била веома комуникативна, и од нас је тражила исто тако што нас је ангажовала за разне рецитације и представе које смо правили. Била је увек насмејана и пуна позитивне енергије.

- Оно због чега сам је ја ценила јесте да је увек, али стварно увек долазила на часове насмејана и добро расположена.
- Он је увек био расположен и причљив. На час је долазио добре воље и расположен и ту је позитивну енергију преносио на нас…Често се шалио на свој рачун па смо тако са њим доста времена провели у шали и смеху.
- Наставница је била изузетно пријатна, комуникативна, јасна, насмејана, њена предавања су била најслушанија и био је мир у учионици.
- Увек је смишљала нове начине како да нам пренесе градиво. Код ње смо први пут седели у кругу и радили у групама. Веома је креативна и за сваки час је смишљала нове начине како да нам приближи градиво. Иако је предавала биологију код ње на часу смо и дискутовали, цртали, гледали филмове и сл.

Понашање наставника према ученицима - особине које студенти сматрају пожељним код наставника

Покушали смо да испитамо која су то својства наставника, која по мишљењу студената најбоље описују понашања која се тичу односа према ученицима. Односно било нам је важно да утврдимо која су то својства која студенти највише цене код наставника, а односе се на њихов међусобни однос. Студенти су покушали да објасне која се све понашања односе на ову особину. Наводили су следеће:

- Праведност и доследност (а у оквиру тих особина наводили су следеће облике понашања и особине: праведност, правичност, равноправност, поштовање, коректност, неправљење разлика, доследност, толеранција, стрпљење, увиђавност, солидарност, флексибилност, разумност, искреност)
- Емпатија и приступачност (зна да саслуша, спреман да помогне, хоће да поприча са ученицима, саосећајан, осећајан, пријатељски приступ)
- Поштовање ученика (цени ученика, ставља акценат на ученичко знање, поверење, љубав према деци, хуманост, сарадња са ученицима, разумевање, жртвовање, уважавање ученика, цени ученички рад, безбрижност, спреман да посаветује)
- Добар педагог (ауторитет на добар начин, узор)

Табела 2 Понашање наставника према ученицима

Понашање наставника према ученицима	f	%
Праведност и доследност	104	89,6%
Емпатија и приступачност	47	37,6%
Поштовање ученика	67	53,6%
Добар педагог	21	16,8%

У Табели 2 може се може видети да највећи број студента (89,6%) сматра да је за наставника у односу према ученицима најважније да поседује особину коју смо назвали праведност и доследност. Овако велики број студената који сматрају да је ова особина најважнија можемо рећи да представља велику већину студената који су се сложили да је у оквиру понашања наставника према ученицима најважнији однос праведности и доследности. Овакви налази су у складу са досадашњим истраживањима (Gao Minghui & Lui Qinghua, 2013; Ђорђевић и Ђорђевић, 1988; Лунгулов, 2009) који начин комуницирања наставника са ученицима у циљу постизања добре атмосфере сматрају од изузетног значаја, али исто тако и стална тежња да изгради што позитивнији однос и тиме заслужи поверење ученика (Telli,Brok&Çakiroğlu, 2008).

Велики број испитиваних студената (53,6%) сматра да је за наставника важно да поштује ученика, да је наставник који то чини је омиљен и цењен међу ученичком популацијом и сматрају ову особину врло значајном. "Наставници који су отворенији, комуникативнији и који имају разумевања за тешкоће ученика, стварају пријатељску атмосферу у разреду тако да су ученици спремни за интензиван рад и напоре и доживљавају радост боравка у школи" (Ђорђевић и Ђорђевић,1988:139).

У прилог добијеним резултатима иду и одговори на питања отвореног типа које су студенти писали у облику наратива, а везано за особине које се тичу понашања наставника према ученицима као пожељним:

- Професорица по којој се видело да воли и цени децу. Увек је била пуна поштовања према сваком ученику, никада пристрасна….ученици су је волели и ценили јер је знала да успостави везу са њима. Чак је била ту за нас ако би смо имали неки приватни проблем, посаветовала би нас. Тако нас није учила само о плану и програму, него и о животу.
- Највише ценим наставницу математике која ми је предавала у основној школи. Строга, захтевна, поштена, добар педагог, ауторитет и изузетан предавач.
- Највише сам волела и ценила наставника физичког васпитања из основне школе. Сви ученици су волели час физичког васпитања! Наставник је био правичан, није правио разлике међу ученицима, никад није ни повисио глас на ученика иако је понекад могао урадити то. Водио је бригу о ученицима, док смо радили вежбе на справама пажљиво нам је објашњавао, показивао је сваку вежбу поступно део по део…Увек нас је мотивисао и говорио да никад не одустајемо и да се не предајемо, већ да кажемо у себи „Ја то могу, ја то хоћу и успећу".
- Он је један веома пријатан човек који је свима нама у разреду излазио у сусрет. Свима нам је помагао и био је коректан у сваком смислу.
- Била нам је прави друг, особа којој си се увек могао обратити и која је увек умела да помогне.
- Кад год смо имали као разред или појединачно неки проблем (небитно да ли се тиче школе, приватних проблема, здравствених) увек је била спрем-

на да саслуша, одговори, да савет, помогне тј. на било који начин да нам изађе у сусрет. Увек је имала разумевања и стрпљења. Слободно могу рећи да ми је била као друга мама.

- Са њом се могло причати, увек нас је саветовала, није правила разлике између нас и чак када неко има јединицу код ње потрудила се да га мотивише да ради, а не да му допише још једну као што су неки наставници, који нису знали да пренесу знање, радили.
- Била је веома строга, али није правила разлике међу ученицима. Сви смо морали да знамо и није одустајала док нисмо сви научили. Поштовали смо је јер је била праведна и ценила је сваког ученика.

Стручност наставника

У одговорима испитаника су се као посебна категорија издвојила стручност наставника. Анализом наратива које су писали испитаници особине наставника које се односе на његову стручност смо груписали у две подгрупе:

- реално оцењивање (уме да пренесе знање, зна да објасни, стручан, компетентан, поседује знање, добро објашњава градиво, професионалан), и
- добар предавач.

Табела 3: Стручност наставника

Стручност наставника	f	%
Реално оцењивање	27	21,6%
Добар предавач	58	46,4%

Студенти у великој мери (46,4%) препознају значај ових особина и сматрају да је пожељно да наставник буде добар предавач и то је предуслов успешног наставника.

Такође, студенти сматрају да је важно да наставник реално оцењује (21,6%) и у оквиру тога да је објективан, непристрасан у оцењивању, да не прави разлике. Стога, својства наставника као стручњака по мишљењу студената су значајна и у укупном броју учесталости навођења, али свакако студенти наводе да је важнији коректан однос према ученицима , затим лична својства па тек онда истичу наставникову стручност.

У прилог наведеним тврдњама су и следећи наративи студената јер изражавају њихово мишљење у вези са тумачењем представљених података о стручности наставника:

- Увек се трудила да ученика добро научи градиво, исто је понављала да би се градиво добро утврдило. Увек на фин и миран начин. Ученике је оцењивала по њиховом знању, никада није била неправедна.
- Тај наставник је умео добро да пренесе градиво, да и од тежих области направи лакше уз помоћ различитих помагала, игрица и никад није имао

мањка идеја. На предавањима је увек успевао да одржи пажњу ученика и да нам пренесе градиво.

- Професорица енглеског је увек реално оцењивала и у свакој ситуацији је била уз нас. Увек је била спремна да нам објасни по неколико пута оно што нам није јасно. За све су важила иста правила, нико није био мање или више битан.
- Највише сам ценила професорицу хемије, моју разредну. Знала је да објасни градиво и била је веома правична у оцењивању, као и свему другом.
- У својој овласти (хемија) владала је савршено. Њено знање је преносила на нас, трудила се да нам кроз примере из живота приближи хемију и сам значај хемије за човека.
- То је био наставник биологије у основној школи који је био добар предавач. Много је давао и тражио. Био је широког знања које нам је несебично пружао. Највише ми се свиђало његово оцењивање које је, сматрам, било коректно.

Однос према раду

Особине које су студенти наводили у оквиру ове категорије тичу се посебних карактеристика наставника које смо назвали однос према раду. У оквиру ове категорије студенти су наводили следеће особине и облике понашања:

- Посвећеност (пожртвованост, воли свој посао, одговоран, мотивисан, предан)
- Одржавање дисциплине (способан да одржи дисциплину, строг, ауторитет)
- Организованост (ажуран, тачан, прецизан)

Табела 4: Однос наставника према раду - запажање студената

Однос наставника према раду	f	%
Посвећеност	43	34,4%
Одржавање дисциплине	20	16,0%
Организованост	5	4,0%

Студенти сматрају важним да наставник буде посвећен свом послу (34,4%) и то препознају као пожељну особину али сматрају да је неопходно да је способан и да одржи дисциплину (16%) и да је организован (4%). О квалитетима који се односе на однос наставника према дисциплини (фер однос, непристрасност) указивали су и други аутори, наводећи као посебну категорију о пожељним својствима наставника (Jersild,1978, према Лунгулов,2009).

Студенти, будући учитељи, су наводили следеће значајне особине наставника које се односе на однос наставника према раду:

- Средња школа, професорица енглеског (разредна). Млада девојка са пуно поштовања и воље за посао који ради…Највише ме је радовало што је своје слободно време знала да искористи са нама.
- Увек је редовно долазила на своје часове, трудила се у свом раду, уз изузетне напоре да нас научи свом предмету, вешто преносећи потребна знања.
- Био је веома уредан, прецизан и тачан.
- Држао је дисциплину на часу. Једино смо њега чекали у реду испред кабинета, на часу нико није причао уколико пре тога не подигне руку и сви смо га пажљиво слушали.
- Она је била веома одговорна и тражила је и од нас одговорност, бар што се тиче њеног предмета.
- Био је веома посвећен и веома је волео и ценио свој предмет. Дивно је причао и знао је да пренесе знање и да нас заинтересује.

На основу приказа резултата можемо извести следеће закључке:

1. Студенти сматрају да су пожељна својства наставника она која се испољавају у његовом односу према ученицима и то нарочито у домену праведности и доследности.
2. Наставник од личних својстава треба да буде позитивна особа, љубазна, учтива као и да буде опуштен и добро расположен али не мање важним сматрају за пожељним да буде вредан и духовит.
3. У погледу стручности наставник треба да уме да пренесе знање, да зна да објасни, да буде стручан и компетентан али и да буде непристрасан у оцењивању.
4. Студенти се слажу да је однос према раду наставника од великог значаја нарочито посвећеност, мотивисаност, способност одржавања дисциплине и оганизованост.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Наставнике треба посматрати у контексту одређене ситуације, обраде наставне материје, избора наставног градива, амбијента у којем живе и раде, ученика којима предају и сл. Према томе, нема уопштеног доброг наставника. Свакако, да су применом резултата многобројних истраживања у свету и код нас о пожељним особинама наставника довела су до добрих резултата у васпитно-образовном раду.

Одговори које су студенти давали и подаци које смо на основу овог истраживања показали, недвосмислено упућују на чињеницу да ученици и студенти могу бити „наставници својих наставника“ (Лунгулов, 2009:45) односно као што наставници оцењују и процењују своје ученике, једнако успешно на основу бројних показатеља то могу урадити и студенти који су прошли процес школовања у основним и средњим школама, а на корак су до обављања професије чија позитивна својства процењују. Такође, овакво истраживање, може им бити смерница које особине су пожељне и која својства могу развијати код себе да би радећи овај, одговоран посао, имали успеха.

На основу резултата истраживања може се закључити да су најпожељнија својства из перспективе студената који се припремају за посао учитеља да је наставник особа која би требала да је правична, доследна, стрпљива, затим је позитивна, љубазна и учтива, опуштена и добро расположена, вредна, духовита али је и стручна и способна да објасни градиво као и посвећена свом послу, високо мотивисана и способна да одржи дисциплину.

Сваки студент поседује свој властити конструкт пожељних особина наставника који је настао под утицајем искуства и не може се посматрати независно од окружења у коме је настао. Тако, сваки студент посматра и процењује наставнике у складу са својим референтним оквиром (Лунгулов,2009) али и на основу узајамне, активне сарадње и социјалног огледала у коме доживљава и процењује наставника.

Литература

Bakx, A., Koopman, M., Kruijf, J., &Brok, P. (2015): Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: anexploratory, open approach for investigating pupils'perceptions. *Teachersand Teaching: theory and practice,*Vol.21, No. 5, 543-564.

Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004): Theem pathyquotient: aninvestigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, andnormal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 34, No. 2, 163-175.

Beishuizen,J.J., Hof,E.,Putten, C.M., Bouwmeester, S.&Asscher,J.J. (2001): Students' andteachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, No.71, 185- 201.

Bjekić, D. (1999): *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice:Učiteljski fakultet.

Bogosavljević, R. (2013): *Od učitelja predavača do učitelja profesionalca*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.

Davis, M. (1983): Measuring individual differences in empathy: evidencefor a multi dimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, No. 1, 113-126.

Gao,M.&Liu, Q. (2013): Personality Traits sf Effective Teachers Represented in the Narratives of American and Chinese Preservice Teachers: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal of Humanities and Social Science.* Vol. 3 No. 2. 84-95.

Hoffman, M. (1975): Developmental synthesis of affectand cognition and itsimplications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, Vol. 5, No. 11, 607-622.

Đorđević, B. i Đorđević, J. (1988): *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Lungulov, B. (2009): *Kako učenici vide svoje nastavnike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Kostović, S. (2005): *Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., &Antoniou, P. (2009): Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, br. 25, 12–23.

McKinsey. (2007): How the world best performing school systems come out on top. London: Author. Retrieved September, 2015, from www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications.aspx#Reports.

Opačić, G. (1995): *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Telli,S. Brok, P., &Çakiroğlu, J. (2008): Teachers' andStudents' Perceptionsofthe Ideal Teacher. *EducationandScience.*Vol. 33, No. 149. 118- 129.

Sahin, I., Perkmen, S., Toy, S. (2004): Turkish student teachers' perceptionsof a model teacher *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol.3.No.9.

Suzić, N. (2005): Pedagogija XXI veka. Banja Luka: TT-centar.

Stanković, D. (2010): Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U: N. Polovina,J. Pavlović (ur.) *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja (str.63-84).

Ševkušić, S. (2009): Kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju obrazovanja i vaspitanja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja.* Vol. 41, No. 1, 45-60

Ševkušić, S. (2011): *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Phd Mila Beljanski,
MA Dejan Djordjić, Sombor

PERCEPTION OF PREFERRED CHARACTERISTIC OF TEACHERS FROM THE POINT OF VIEW OF FUTURE TEACHERS

Summary

This paper represents an empirical attempt at formulating desirable qualities of teachers from the perspective of teacher trainees. To put it differently, the aim of the research was to show which were the desirable and less desirable qualities of teachers, that is, whichteachers' qualities are most appreciated by the students who are training to become teachers themselves, and why. To this aim, based on the Social Mirror Theory, this research was designed, which included 125 subjects, who are students, teacher trainees, and who completed questionnaires about the traits of the teachers with open-type and closed-type questions. The subjects' answers were analysed and then grouped into categories of desired traits, followed by the narratives which most adequately interpret the data. Based on the results of the research, it can be deduced that the subjects listed

that a teacher should be someone who is fair, consistent, patient, who is positive, kind and polite, relaxed and well-natured, hard-working and with a sense of humour, but also competent and capable of passing down the syllabus material as well as dedicated to their work., highly motivated and capable of maintaining discipline. Thus, the perspective of viewing the desirable qualities of a teacher confirms the previous findings of researches and these are the starting points in improving the educational practice. The implications can be conceivable for future research of the education process, which can serve as (self) evaluation of a teacher's personal work, as well as teacher-student interaction assessment.

Key words: teacher, qualities, students' perception

Д-р Мила Белянски, Сомбор
МА Деян Джорджич, Сомбор

ВОСПРИЯТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ ИЗ УГОЛОК БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Работа представляет собой попытку эмпирического сформирования желательных характеристик учителей, с точки зрения будущих учителей. Другими словами, цель данного исследования показать какие это желательные характеристики учителя, или какие характеристики учителя студенты, которые готовятся к профессии учителя, больше всего уважают и почему. В связи с этим, на основаниях теории социального зеркала, задумано это исследование, которое включало 125 пациентов, студентов, будущих учителей, которые заполняли анкету о характеристиках учителей, с вопросами открытыми и закрытыми. Были проанализированы ответы респондентов, сгруппированных по категориям желательных характеристик, и даны описания, адекватно интерпретирующих данных. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что респонденты назвали, что учитель должен быть человеком справедливым, постоянным, терпеливым, затем он положительный, добрый и вежливый, спокойный и в хорошем настроении, трудолюбивый, с чувством юмора, но он и знаток и способный объяснить материалы, а также посвященный работе, высоко мотивированный и способный поддерживать дисциплину. Таким образом, эта перспектива наблюдения желательных характеристик учителей поддерживает результаты исследований, и из этих факторов необходимо начать совершенствование воспино - образовательной практики. Последствия могут быть видимым для будущих исследований в учебном процессе, который может быть использован как (само) оценка личной производительности учителя, а также как оценка взаимодействия учитель -ученик.

Ключевые слова**:** учитель, черты, восприятия студентов.

МА Тамара Милошевић[1]
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Нови Сад

UDK 159.923.5:316.62
UDK 316.62:37.06
Прегледни рад
Примљен: 21. 12. 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 4, p. 618–625.

МЕДИЈАЦИЈА КАО ТЕХНИКА ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА СУКОБА У ИНСТИТУЦИЈАМА СА ПЕДАГОШКИМ ДЕЛОВАЊЕМ

Резиме

Ситуације конфликата су актуелна и честа тема данашњег доба. Једна од техника превазилажења конфликата је медијација која се односи на посредовање између страна међу којима се дешава сукоб. У Србији је медијација почела да се примењује 2005. године, прво у основним и средњим школама, а данас је своје поље деловања проширила и на друге васпитно-образовне установе. Медијација је прво препозната у оквиру пројеката који су спровођени у школском окружењу, а онда је почела да се користи и као важан елемент у свакодневном окружењу. У овом раду ће бити приказани примери коришћења медијације као технике која доприноси стварању сигурног простора за разговор и дијалог. Приказ примене медијације ће се односити на основне и средње школе, омладинске центре, као и домове ученика. Главни закључак се односи на чињеницу да примена медијације доприноси померању фокуса са питања моћи на питање потреба, где се истиче важност личне отворености и флексибилности како медијатора тако и страна у сукобу. Основни циљ је постизање договора који ствара безбедно и подстицајно окружење, задовољењем потреба и интереса обе стране које се налазе у процесу медијације.

Кључне речи: конфликт, медијација, ученици, наставници, институције васпитно-образовног карактера.

[1] tamaramilosevic91@gmail.com

Медијација као техника решавања конфликтних ситуација

Конфликтне ситуације су једна од релевантних и актуелних тема данашњег доба. Појава сукоба није сама по себи ни лоша ни добра, већ нам је то знак да је одређено стање зрело за промену. Дешава се да погрешан приступ допринесе да конфликти ескалирају, или се пак ставе „под тепих“. Медијација, као техника, смањује непријатељство између сукобљених страна и остварује дугорочне ефекте, где стране потенцијално могу да успоставе нове, чвршће и позитивније односе. Оно што иде у корист медијацији је постизање фер споразума који одговара потребама и интересима сукобљених страна. Стране у сукобу имају пуну контролу над процесом и самим исходом медијације.

Медијација (енгл. mediation) значи посредовање. То је техника разрешења конфликта и подразумева „учествовање треће стране (медијатора) која је неутрална, поверљива и прихваћена од страна у конфликту“ (Исић, 2010:132). Медијација олакшава процес комуникације између страна које преговарају. Циљ медијације је да се конфликту приђе на конструктиван начин и да се дође до заједничког решења у коме све стране у сукобу добијају. Уместо позиције у којој једна страна добија, а друга губи, или чак обе стране губе и где имамо деструктивне поступке током самог сукоба, овде се покушава постићи споразум који је прихватљив и задовољавајући за све стране, позивајући се и препознавајући потребе и интересе који леже у основи конфликта (Врачар и Ђорђевић, 2006).

Медијација је веома слична преговарању. И у једној и у другој ситуацији стране покушавају да дођу до исхода у којем обе стране добијају, међутим једина разлика је у активности страна у сукобу и у непостојању, односно постојању, треће неутралне стране- медијатора (Видовић, Солић и Радовановић, 2005). Своју примену заснива на поштовању основних начела: *добровољност* учесника, *поверљивост* разговора и информација које се деле, *равноправност* свих у процесу и *конструктивност* приликом решавања проблема (Исић, 2010).

У установама васпитно-образовног карактера[2], примењују се различити облици подршке ученицима[3], као и другим актерима школског миљеа. Циљ рада је да се укаже на вишеструку примену ове технике, као и на то да медијација својом применом доприноси стварању сигурног односа на релацији ученик-ученик, наставник[4]-ученик, са тенденцијом примене и у оквирима других односа, наставник-наставник, родитељ-наставник, као и укључивање шире друштвене заједнице. Педагошки значај примене медијације је у успостављању равноправних и искрених односа између страна у сукобу, са циљем повезивања у кохерен-

[2] *Установе васпитно-образовног карактера*- школе, основне и средње, домови ученика, невладине институције са педагошким деловањем. *Васпитне* прво, јер је акцента у раду стављен на ту димензију.

[3] Термин *ученик* ћемо користити да означимо сву децу, без обзира на доб, која се могу наћи у процесу медијације.

[4] Иако пракса разликује појмове васпитач, учитељ и наставник, ми ћемо у овом раду користити термин *наставник,* покривајући сва три термина.

тан систем. Дугорочни ефекти се огледају у постицању и неговању квалитетне педагошке комуникације, јачању компетенција (асертивности, активног слушања, децентрације и др.) неопходних за превенцију и корекцију конфликата, разумевању и прихватању различитости, и на крају обезбеђивању безбедног и здравог окружења.

Медијација у пракси

Медијација постоји онолико колико постоје и сами конфликти, међутим, оно што је ново јесте распон ситуација у којима се ова техника примењује. Медијација је своје место нашла и у правном систему појединих земаља, а полако улази у поре сваког система. Посебно занимљива врста медијације, је вршњачка медијација, у којој сами ученици преузимају улогу медијатора, где ће примери за њену примену бити приказани даље у тексту.

Са имплементацијом медијације у школе почело је се 2005. године, где је укључено првих 5 основних школа, да би се затим почело са укључивањем и других школа (средњих), и укључивањем Домова ученика. Са реализацијом се почиње похађањем семинара, где наставници, стручни сарадници, ученици добијају потребни сертификат, и након тога се почиње са формирањем медијаторског тима. Као и сваки поступак или техника, тако и медијација има одређене фазе. Исић (2010) наводи следеће: јасно дефинисање проблема, смишљање (излиставање) могућих решења, процењивање решења, доношење одлуке, одређивање начина (спровођење решења) и процена успешности решења. Флексибилност је неминовна у поштивању ових фаза, јер у супротном, постоји опасност од формализма у примени и непостизања циља због којег се медијација као таква и примењује.

Медијација у основној школи

Прва школа укључена у Уницефов пројекат „*Наше мало-мења много*“, била је ОШ „Мирослав Антић“ из Београда, и то 2005.године. Пројекат је имао за циљ да кроз едукацију свих актера образовног процеса (ученика, наставника, родитеља, чланова школског одбора...) пружи знања и вештине потребне за сналажење и реаговање у различитим ситуацијама. Заједничким тренинзима и семинарима за родитеље и наставнике, истовремено се оснажује комуникација и сарадње ове две важне групе учесника у образовно-васпитном процесу. Једна од првих активности пројекта „Наше мало-мења много” био је семинар „*Вршњачка/школска медијација*” за родитеље и наставнике из три београдске основне школе („Мирослав Антић”, „Уједињене нације” и „Милош Црњански”). Семинар се одвијао према програму Канцеларије немачке агенције за техничку сарадњу, која је припремила и приручник „*Вршњачка медијација – од свађе слађе*”. Идеја тог окупљања је била да родитељи и наставници, као и управе школа, након разумевања техника и смисла медијације, помогну оснивање и рад вршњачких тимова медијатора (Врачар и Ђорђевић, 2006).

Три године касније, 2008., медијација је почела да се реализује у преко 105 школа и Домова ученика, у 30 места у Републици Србији.

Медијација у средњој школи

У процес имплементације медијације укључиле су се и средње школе, где се по иновативности и ефективности издвојила гимназија "Свети Сава" из Београда. У сарадњи са Министарством омладине и спорта и Центра за алтернативна решавања сукоба (ЦАРС), почели су реализацију пројекта *"Конфликтозориште*". Пројекат је настао са жељом да унапреди безбедносну културу младих, утиче на смањење вршњачког и осталих облика насиља, подстичући развој разумевања и толеранције путем приближавања младима могућности ненасилног приступа сукобима уз уважавање различитости. Ученици наведене гимназије, који су и чланови медијаторског тима у школи, реализовали су пројекат који је био изведен поводом Међународног дана решавања конфликата. Ова идеја је младима била приближена кроз форму партиципативне драме (Видовић и Радовановић, 2004). Креиране су две представе. Једна је, у форми форум театра, пружила могућност младима из београдских средњих школа да разматрају алтернативна, конструктивна решења проблем са којима се сусрећу, и тиме стичу искуство о алтернативи насиљу. Форум театар, у својој основи, обухвата скуп игара, вежби, којима се ученици опуштају, упознају друге, уче да раде у тиму, а касније, појединачно или у групи, дефинишу проблеме које их лично дотичу, а тичу се заједнице у којој живе. То могу бити проблеми њима блиских особа, неке мањинске групе, или њихови лични проблеми с којим се суочавају. Дефинисан проблем се исказује позоришним језиком, и креирају се форум сцене, које су овом случају представљали актуелни проблеми излистани од стране медијаторског тима. Друга представа је, кроз форму интерактивног перформанса представила младима саму идеју ненасилног приступа сукобима, и омогућила увид у исходе како уобичајених образаца понашања у конфликтним ситуацијама, тако и приступа који уважава различитост и води рачуна о потребама, како сопственим, тако и других учесника у сукобу. Притом се учесници подстичу на преиспитивање уобичајених предрасуда о сукобима (Исто).

Допринос примене глуме у процес медијације је неминован, јер учесници потпуније доживе, транспарентније виде и јасније перципирају актуелни проблем. Путем интерактивности техника, подстиче се иницијатива младих за партиципацијом у друштвеном животу, као и преузимање активније улоге у процесу успостављања мреже социјалних односа у заједници.

Примена медијације у Дому ученика

У дому ученика, **"**Бранково коло" из Новог Сада, медијација се активно примењује. Имају оформљен медијаторкси клуб и велику подршку им пружају педагошки радници ове установе. Једна од ситуација у којој су они имплементирали своја знања и искуства је и ситуација која се десила на почетку школске

године. Примећена је група ученика која је стално била заједно и скоро уопште нису комуницирали са другим ученицима. Дошло се до сазнања да ученици из групе која се издвајала, живе у местима са чисто мађарским становништвом. Српски језик су слабије знали. Нису познавали друге ученике, а нису имали храбрости ни да их упознају. Суочили су се са домским начином живота, а поред тога свега имали су проблем и са споразумевањем (Трикић, Коруга, Врањешевић, Дејановић и Видовић, 2006).

Чланови Домског парламента и медијаторског тима препознали су ову напету ситуацију и понудили су помоћ. У сарадњи са наставницима, осмислили су радионице и сачинили мини пројекат учења језика. Идеја је била да уче српски и мађарски, а обзиром на чињеницу да нико од наставника не говори мађарски језик, формирали су три групе – у једној су били ученици који су говорили само српски, у другој су били ученици који су говорили само мађарски, а трећа група је била јако важна, јер су у њој били ученици који су знали оба језика. Циљ је био да уче основне речи и фразе, које су им биле неопходно за споразумевање и сналажење, пре свега у Дому. Важно им је било да их кроз основну комуникацију ослободе и подрже их у томе да слободно изговарају речи. Друга група није научили много речи на Мађарском. Ипак, нису били разочарани због тога, јер пред њима је била нова школска година и нова могућност за учење.

Генерално, оно што се постигло је да су после радионица били сигурнији. Схватили су да их други ученици прихватају управо такве какви јесу и почели су са мање страха и слободније да изговарају речи на српском. Ову идеју подржали су и директор Дома, васпитачи, као и чланови Управног одбора који су упознати са свим њиховим активностима, и којису им пружаали велику подршку и помоћ у раду (Трикић и сар., 2006). Наведени пример указује на ширу примену медијације, где она своју делотворност показује и у оним ситуацијама где нема видљивог конфликта. Превентивним корацима допринело се стварању социјалног окружења по мери сваког ученика овог дома.

Медијација у другим институцијама васпитно-образовног

Поред институција чија су искуства наведена, значајно је истаћи и неформалан облик промоције и имплементације ове технике. Познато је да се до циљних група, ученика, наставника, родитеља, често долази организовањем интерактивних радионица, трибина и обука, и то све са циљем непрофитабилног ширења одређене идеје. Такву улогу је у овом случају имао *Омладински центар Етос*. Основан је у оквиру пројекта „*Трансформација сукоба и оснаживање младих*“ ГТЗ-а и Педагошког друштва Србије. Мисија групе је била промоција ненасилних метода решавања сукоба и партиципативних права младих кроз организовање акција, трибина и семинара за младе људе. Такође, део мисије је промоција лидерства код младих људи и вршњачка едуакција из области медијације, комуникације, права младих и партиципације. Почели су да се баве вршњачком медијацијом и могућностима имплементације овакве врсте решавања конфликата.

Креативношћу, маштовитошћу, континуираним радом, а нарочито међусобном сарадњом, отворили су разне теме које су изузетно значајне у одрастању. Мотивацијом и ентузијазмом кренули су ка остваривању циља и визије, кроз семинаре основцима и средњошколцима на тему медијације и парламената, трибинама које су прилагођене интересовањима циљне групе, као и оснаживањем и подршком оснивању нових омладинских центара. У сарадњи с РТС-ом снимљена је едукативна серија „Свађалице“, која, између осталог, говори и о комуникацији и медијацији. Истичу и Дан медијатора, када се окупљају медијаторски тимови из различитих институција (Видовић и Радовановић, 2004).

Закључак

Оно што се на крају свега може закључити је то да медијација ствара сигуран простор за разговор и дијалог, и оно што је веома битно је да се помера фокус са питања моћи на питање потреба. Она смањује тренутну опасност и пацификује осећања која су настала у самој конфликтној ситуацији. Допиноси развоју способности децентрације, која је од велики важности за успешност примене медијације. Кроз примере наведене у раду, аутор указује на вишезначност њене примене. Укључујући глуму, музику, интеракцију, кооперацију, постиже се стварање кохерентног система, погодног за раст и развој сваке јединке.

Изузетно је важно имати у виду то да медијација није нешто што се учи са папира, јер не постоје формуле, једначине или тачно описана понашања која ће помоћи да се медијација одвија без проблема. Потенцијални ризик, поред наведеног, може бити и отпор актера конфликтне ситуације идеји медијације, као и „невидљивост“ медијатора. Такође је важно знати и која врста сукоба се може решавати путем медијације, јер у супротном може доћи до злоупотребе ове технике. Битно је бити отворен и флексибилан, и имати и у виду то да различита перцепција не значи и мање поштовања. Чак и у ситуацијама када се не дође до конструктивног решења, веома је важно знати да су обе стране, као и медијатор нешто добили, „страсти“ су привремено смирене, и да се даје простор и време за стабилизацију односа.

Оно на чему даље треба радити јесте освешћивање и ширење ове технике у институцијама где она није позната или пак призната. Потребно је упознати и едуковати друге стручњаке, васпитаче, педагоге, психологе, социјалне раднике, учитеље, дефектологе, уопште оне који на посредна или непосредна начин долазе у контакт са децом и младима. Примена медијације у установама са педагошким деловањем доприноси јачању и ширењу демократских односа на различитим релацијама, оснаживању стручњака и младих у стицању нових знања и вештина које им могу бити од значаја у балансирању између потреба и жеља, чија неадекватна дистинкција често доводи до ситуација где је управо потребна примена медијације. Најзначајнији педагошки допринос примене ове технике би био у развоју комптенеција које се налазе у сржи њене примене, као и животних вештина комуникације, међусобно уважавање и поштовање, значајно

за креативно решавање проблема, и уопште, подизање нивоа свести. Повећава се партиципација свих учесника у животу васпитно-образовне институције. Све то води оснаживању и утицају на развој самопоуздања и самопоштовања, као и припреми за активно учешће ученика у формирању квалитетнијег и мирољубивијег окружења за себе и друге. Поштовањем себе и других, утиче се на грађење квалитених друштвених односа, који су основа јаких и стабилних васпитно-образовних установа.

Литература

Видовић, С., Солић, М., и Радовановић, М. (2005). *Откључај толеранцију*. Београд: Немачка организација за техничку сарадњу, ГТЗ.

Видовић, С., и Радовановић, М. (2004). *Спремно у сукобе. рецепти за боље бављење собом, другима, међусобниим односима и конфликтима*. Београд: Немачка организација за техничку сарадњу, ГТЗ.

Видовић, С., и Радовановић, М. (2004). *Радна свеска за медијацију*. Београд: Немачка организација за техничку сарадњу, ГТЗ.

Врачар, М., и Ђорђевић, Ж. (2006). Вршњачка медијација у школи-програм ненасилног решавања конфликата, *Педагошка стварност*, 5-6, 361-371.

Исић, У. (2010). *Вршњачка медијација, водич за педагоге и психологе*. Босна и Херцеговина: Мисија ОЕСС-а.

Исић, У. (2010). *Вршњачка медијација, приручник за родитеље и наставнике*. Босна и Херцеговина: Мисија ОЕСС-а.

Трикић, З., Коруга, Д., Врањешевић, Ј., Дејановић, Ј., и Видовић, С. (2006). *Вршњачка медијација-од сваће слаће,* Немачка организација за техничку сарадњу, доступно на: http://giz.zamislizivot.org/publikacije/GTZ_ModeliDobrePrakse_01приступљено: 20.04.2016.

MA Tamara Milošević, Novi Sad

MEDIATION AS A TECHNIQUE OF OVERCOMING CONFLICT IN PEDAGOGIC INSTITUTIONS

Summary

Conflict situations are a current and common subject of our age. One of the techniques of overcoming conflict is mediation which is related to finding a compromise between the conflicted sides. In Serbia mediation started in 2005, first in elementary and secondary schools, but today it refers to other educational institutions as well. Mediation was first recognized during the projects realized in school environment and after that it began practicing in everyday life. In this paper I will show some examples

of using mediation as a technique that brings creating secure surrounding for dialog. Description of using mediation will be referred to primary and secondary schools, youth centers, as well as boarding schools. The main conclusion refers to the fact that the use of mediation brings to moving focus from question of power to question of need, where both mediator's and conflicted sides' personal outspokenness and personality is important. The main goal is to achieve arrangement that creates safe and stimulating environment and to cater needs of both sides that were part of mediation.

Key words: conflict, mediation, scholars, teachers, educational institutions

М.А. Тамара Милошевич, Нови Сад

ПОСРЕДНИЧЕСТВО КАК МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ

Резюме

Конфликтные ситуации являются одной из актуальных тем нашего времени. Одним из способов преодоления конфликтов является медиация - технология посредничества между конфликтующими сторонами. В Сербии применение медиации началось в 2005 году в начальных и средних школах, сегодня же сфера ее применения перешла и на другие образовательные учреждения. Впервые медиация была отмечена в проектах, реализованных в школьной среде, а затем начала использоваться и как один из важных элементов повседневной жизни. В данной статье будут представлены примеры использования медиации как метода, способствующего созданию безопасного пространства для обсуждения и диалога. Примеры применения медиации будут относиться на начальнюю и среднюю школы, молодежные центры, а также общежития. Основной вывод связан с тем, что использование посредничества способствует перемещению акцента с власти на потребности, где подчеркивается важность личной открытости и гибкости как посредника так и самих сторон конфликта. Основная цель состоит в достижении соглашения, которое бы создало безопасную и благоприятную среду, удовлетворяющую потребностям и интересам обеих сторон, находящихся в процессе медиации.

Ключевые слова: конфликт, медиация, учащиеся, преподаватели, учреждение образовательного характера.

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Јована Шкорић[1]
Факултет политичких наука,
Београд

UDK 37.043.2(=214.58)
UDK 364.2:3(=214.58)
Прегледни рад
Примљен: 14. 11. 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 4, p. 626–637.

СИСТЕМ СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ КАО ЈЕДАН ОД ПРЕДУСЛОВА ЗА ИНКЛУЗИЈУ РОМСКЕ ДЕЦЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Инклузија Рома представља једну од централних политичких дебата када је у питању социјално (и економско) укључивање Рома у друштво. С обзиром на то да образовање представља једну од главних карика социјалног (и економског) развоја, укључивање у друштво је готово немогуће без укључивања у образовни систем. Из тог разлога овај рад тежи да идентификује главне факторе који могу да допринесу ефектнијим политичких иницијативама и мерама како би образовни систем био једнак и доступан за ромску децу.

С обзиром на то да досадашња истраживања и доступни подаци указују на то да расположиве мере системасоцијалне заштите не коренспондирају у довољној мери са стварним потребама ромске деце, рад се примарно бави местом и улогом система социјалне заштите у домену поменутог проблема. Наиме, рад претендује да анализира и истакне значај система социјалне заштите и да укаже на његову неопходну подршку при укључивању ромске деце у образовни систем. Поред тога, рад тежи да укаже и на потребност кооперацијесистема социјалне заштите са другим релеватним актерима зарад покушаја решавања овако комплексног проблема.На крају рада остављен је простор за питање значаја подршке и дијалога унутар ЕУ у контексту овог проблема.

Кључне речи: Роми, инклузија, систем социјалне заштите, ЕУ

[1] skoricjovana@yahoo.com

Тренутно стање ромске популације – баријере, проблеми и изазови

"Поставили смо наше стандарде високо, али циљ је једноставан: допустите нам да обезбедимо Ромима да уживају иста права и могућности као било ко други. Роми се не разликују од других. Дајте им прилику да уче и они ће учити. Дајте им прилику да нађу посао и они ће радити" (Rosenfield, 2010:122)

Процењује се да између 12 и 14 милиона Рома из различитих ромских група живе у Европи, те они представљају једну од највећих хетерогених етничких група на европском тлу (Njegovan, 2011; Hemelsoet, 2012). Готово половина свих Рома живи у централном и југоисточном делу Европе, а према подацима европског центра за права Рома (European Report on Development, 2013), шест европских држава са највећим уделом ромске популације јесу следеће: Румунија (1,8-2,5 милиона), Бугарска (700 – 800 хиљада), Шпанија (650 – 800 хиљада), Мађарска (550 – 600 хиљада), Словачка (480 – 520 хиљада) и Србија (400 – 500 хиљада).

У Србији, Роми представљају једну од највећих етничких мањина, а према подацима званичне статистике (РЗС, 2011) има их 108 193, међутим ти подаци нису релевантни из различитих разлога као што су расељени Роми, они без докумената, затим они који се не изјашњавају као Роми итд., те није чудно што се за њих често каже да су правно невидљиви. Према незваничним подацима број Рома је знатно већи и износи између 450 и 800 хиљада.

Ромски народ, далеко више од осталих, суочава се са бројним проблемима као што су хронично сиромаштво, висока стопа незапослености, дискриминација, етничка дистанца, низак ниво образовања, као и алармантна ситуација у области здравствене и социјалне заштите. Поред тога, принудна исељавања, неадекватан алтернативни смештај, недостатак основних исељавања, недостатак личних докумената, образовна сегрегација и даље представљају баријеру у развоју ромске заједнице. Све ово прати посебан начин културног и друштвеног живота и бројни негативни стереотипи. Један од званичних података ЕУ (European Commission,2011) сведочи да је само 27.2 процената Рома званично економски активно, што приказује да је скоро 70 процената њих незапослено. Главни фактори који узрокују висок степен искључености Рома са тржишта рада јесу комбинација ниског нивоа образовања и/или вештина, дискриминација, стереотипи и предрасуде. С обзиром на то, и када успеју да се запосле они углавном раде ниско плаћене и физичке послове.

За разлику од других етничких група у којима је просечни животни век око 75 година, очекивано трајање живота ромске популације је за мушкарца 55 и за жену 48 година. Поред тога, поражавајућа је чињеница да је 75-80 процената

Рома функционално неписмено, а скоро 60 процената ромске деце не заврши чак ни основну школу, а само 0.9 процената наставља даље образовање (Njegovan, 2011).

У *табели 1*. процентулно ће бити приказана депривација Рома у различитим сферама у односу на општу популацију.

	Роми	**Општа популација**
Материјално сиромаштво (потрошња)		
Веома сиромашни	60.5 %	6.1%
Екстремно сиромашни	9.8 %	0.0
Недоходовна депривација		
Образовно сиромашни	61.3%	17.9%
Сиромашни у погледу запошљавања	13.6%	3.9%
Здравствено сиромашни	9.0%	4.6%
Сиромашни са становишта стамбених услова	64.1%	14.7%
Стамбено и грађанскоправно сиромашни	22.3%	5.9

Табела 1. Приказ депривације Рома у Србији – материјално сиромаштво и недоходовна депривација (Bodewig and Sethi, 2005)

На основу *табеле 1*. може да се закључи да су Роми у знатно лошијем положају од опште популације у свим сферама, а ови подаци нам такође и откривају значајну мултидимензионалну депривацију и приказују како сиромаштво захвата све аспекте њихових живота.

Хронични проблеми ромске популације као и њихова неинтегрисаност у друштву, тврде аутори попут Радушког (Радушки, 2009), јесу узрок, али и последица недовољне инклузије у образовању (Види и Шкорић, 2017). Другим речима, могло би се рећи да је неупитна тесна корелација између образовних резултата или одсуства образовања и сиромштва (Bodewig and Sethi, 2005). Питање укључивања ромске деце у образовни систем представља веома актуелно питање које се налази у центру образовних и социјалних политика. Ово питање важно је и са становишта друштвене интеграције, социјалне покретљивости, унапређења со-

цио-економских услова, као и са становишта целокупног развоја једне заједнице. Инклузија у образовању као и обезбеђивање континуитета школовања свакако да представљају један од корака ка унапређењу целокупног развоја ромске мањине. Образовне установе би требало да буду културно компетентне, тј. да теже томе да развијају односе који су засновани на толеранцији и уважавању различитости, а Хемелсот наводи да

> Образовање треба да буде усмерено на потпун развој људске личности и на јачању поштовања људских права и фундаменталних слобода. Оно треба да унапређује разумевање, толеранцију и пријатељство између свих нација, расних или верских група и да следи активности Уједињених Нација зарад одржавања мира (Hemelsoet, 2012: 163).

У последњих неколико деценија, ромска деца су у веома неповољном положају када је приступ и стицање образовања у питању. Стопа уписа и квалитет образовања далеко је испод линије просека. Оно што је поражавајуће јесте да недостатак приступа образовању у раном детињству доприноси и неуспешној транзицији у основне школе, јер чак и када се упишу у школе често се издвајају у специјалне где су особе са сметњама у развоју или се шаљу у посебне ромске школе. Обе врсте сегрегације су се показале као неподобне по ромску децу јер доводе до слабијег квалитета образовања и нижих успеха на националним тестовима. Све ово утиче и на упис у средње школе, где је стопа уписа и задржавања још мања (UNICEF, 2010).

Оно што се може често запазити у досадашњим текстовима у вези са Ромима јесте да они не вреднују школу, да им је лакше да живе од социјалне помоћи него да траже запослење итд., међутим све то потребно је посматрати и из другог угла. Многе ромске породице једноставно не могу да приуште да шаљу своју децу у школу (нпр. недостатак финансијских средстава, недостатак информација и увида у то како школски систем функционише, језичке баријере, удаљеност од најближих школа итд.), поред тога неки се чак плаше и потенцијалног насиља и несхватања културног диверзитета од стране вршњака, али и њихових родитеља и наставника (Hamelsoet, 2012). Није редак случај ни да ромски родитељи нису мотивисани да шаљу своју децу у школу из разлога што им сертификат који добију по завршетку није од помоћи да касније пронађу посао, а код куће могу да се обуче неким мануелним пословима који су много кориснији за њихову егзистенцију.

На основу свега реченог, може да се види да је недостатак образовања узрок, али и последица тешког материјалног положаја Рома (Шкорић, 2017), а оно што представља највећи проблем јесте што је њима (често) примарно голо преживљавање, те стога не могу да размишљају о ономе шта је важно у њиховој даљој будућности. Управо из тог разлога, холистички приступ овако комплексном проблему је неопходан, а сарадња између институција и стручњака из различитих области је и више него пожељна. Оно што није спорно јесте да експанзија

и перпетуирање социјалних и других акутних проблема захтева континуирану и конзистентну помоћ и подршку система социјалне заштите.

Систем социјалне заштите и (образовна) инклузија ромске деце

Право на социјалну сигурност и социјалну заштиту је веома важна компонента за правилан и праведан економски и социјални развој свих држава. Након Другог светског рата, стварање Уједињених Нација (УН) сигнализирало је посвећеност међународних заједница у спречавању сукоба у будућности. Универзална декларација о људским правима (УДХР), усвојена од стране генаралне скупштине Уједињених нација 10. децембра 1948. године у Паризу, представља темељ међународног закона о људским правима и инспирацију у решавању неправде, али и инструмент за постизање универзалног уважавања људских права. Постоје универзална признања да су основна права и слобода својствена свим људима, неотуђива и једнако важе за све (Drolet 2014). Наиме, свако, као члан друштва, има право на социјалну сигурност, као и на економска, социјална и културна права која су неопходна за слободан развој личности и достојанство. 29. новембра 1989. године генерална скупштина Уједињених Нација усвојила је и Конвенцију о правима детета, која одређује основна права која свако дете треба да ужива. Она посебно упућује на социјалну добробит детета, где би свако дете требало да има право на адекватну здравствену заштиту, третман за ментално здравље, социјалну сигурност, адекватан животни стандард укључујући ту и исхрану, одећу и становање, као и образовање (Reichert, 2011). Иако социјална сигурност представља основно право за све, многе популације широм света и даље немају приступ одговарајућим нивоима социјалне заштите.

Систем социјалне заштите, како је дефинисано на Институту Уједињених Нација за друштвени развој, бави се спречавањем, управљањем и превазилажењем ситуација које негативно утичу на људско благостање (Drolet, 2014). Могао би да се дефинише и као нека врста инструмента у борби против сиромаштва, али и као средство за постизање социјалне правде и за промовисање инклузивног развоја (European Commission, 2011). Такође би могао да се означи као својеврстан израз солидарности и кохезије између оних који имају и оних који немају, између власти и грађана, па чак и између различитих народа. Он се у суштини односи на обезбеђивање ефикасне реакције на сиромаштво и то је оно око чега постоји консензус када су научници и практичари из области социјалног рада и социјалне политике у питању.

Систем социјалне заштите се састоји од политика и програма чији је превасходни циљ смањење сиромаштва промовисањем ефикасног тржишта рада, затим јачање капацитета угрожених грађана који су изложени незапослености, социјалној искључености, инвалидитету, болести, старости итд. Овај вид заштите може бити обезбеђен онима којима је потребан кроз разне механизме, укључујући ту и накнаду за незапослене, пензије, издржавање, стамбену помоћ, здравствено осигурање, отварање нових радних места, преквалификације итд. (European

Commission, 2011). Поједина истраживања (European Report Development, 2013) приказују да је социјална заштита ефикасна и да може да смањи ризик од сиромаштва у ЕУ за 36 процената, али и да је у могућности да смањи стварну стопу сиромаштва и за 50 процената у многим земљама. Могло би да се закључи да систем социјалне зашитите игра кључну улогу у остваривању права на социјалну сигурност за све, смањивању сиромаштва, али исто тако и у подржавању инклузивног раста кроз повећање људског капитала и продуктивности.

Потреба за социјалном заштитом је широко детектована, међутим фундаментална људска права на социјалну сигурност остају неиспуњена за велики део светске популације. Према извештају Међународне организације рада (ИЛО) само 27 процената светске популације имају приступ свеобухватним системима социјалне сигурности, док су 73 процената популације покривени делимично или нису уопште (World Social Protection Report, 2014). Другим речима, три четвртине становништва или око 5,2 милијарди људи не уживају приступ свеобухватној социјалној заштити.

Недостатак приступу социјалној зашити представља главну препреку економском и социјалном развоју. Недовољна или потпуно одсутна покривеност социјалне заштите је повезана са високим и упорним нивоима сиромаштва и економске несигурности, растућим социјалним неједнакостима, недовољним инвестицијама у људски капитал итд. С обзиром на поменуту ситуацију, у контексту економских криза, сукоба и ниских нивоа доприноса, јавни издаци за социјалну заштиту су суочени са огромним проблемима и недостацима, како у Србији тако и у читавој Европи (посебно у јужној и југоисточној Европи). Истовремено, делимично и из политичких разлога, социјални програми који већ постоје често су оријентисани на неке интересне групе, те сама помоћ не стигне до оних којима је заиста потребна. Поред тога, схеме социјалне помоћи углавном креирају социјални радници у центрима за социјални рад или локални званичници, често без икакве кооперације са различитим релеватним институцијама што доводи до перпетуирања овог проблема (European Commission, 2009).

Последице депривације, сиромаштва и социјалне искључености су посебно негативне за децу, пре свега због тога што деца доживљавају сиромаштво другачије од одраслих јер они имају специфичне и различите потребе. Док одрасла особа може "пасти" привремено у сиромаштво, дете које се нађе у тој ситуацији може имати дугорочне и озбиљне последице јер ретко ће дете добити другу шансу у образовању или прилику да се здраво развија. Нпр. ако деца не добијају адекватну исхрану, она заостају за својим вршњацима како физички, тако и у смислу интелектуалних способности, више су подложни смртоносним болестима итд.

Политика социјалне заштите би требало да буде усмерена на остваривање права детета, обезбеђујући њихово благостање, излазак из зачараног курга сиромаштва и угрожености. Упркос великој експанзији планова - постојеће политике социјалне заштите се у недовољној мери баве безбедоносним потребама деце и породица, посебно у земљама са ниским и средњим дохотком са великим бројем деце. Око 18 хиљада деце умире сваки дан, а многи од ових смртних

случајева би могли да буду спречени адекватном социјалном заштитом (World Social Protection Report, 2014). Улога система социјалне заштите је препозната и у спречавању дечијег рада и њихове експлоатације, а услуге које би требало да пружи у овом домену усмерене су на смањење економске угрожености породице. Наиме, питање незапослености такође представља изазов за овај систем јер је стопа незапослености младих људи у многим земљама у порасту. Чињеница је да велики број младих људи нису у могућности да остваре приступ тржишту рада представља веома значајан проблем. У последњих неколико година један од најважнијих циљева развојних политика када је у питању незапосленост јесте јачање зашитите посебно земаља у развоју. Неки од видова ове заштите укључују различите врста осигурања и помоћи за незапослене, гаранција запослења итд. Поред свега наведеног, овај систем би требало сваком детету да омогући и адекватан приступ школовању и образовању.

Комитет Уједињених Нација о правима детета 2001. године наводи да образовање мора да буде усмерено на: а) развој личности детета, његових талената и менталних и физичких способности, б) развој поштовања људских права и основних слобода и принципа садржаних у Повељи Уједињених Нација, ц) развој поштовања родитеља деце, њеног/његовог културног идентитета, језика и вредности, као и националних вредности државе у којој дете живи и земље из које он/она потичу, д) припреми дете за одговоран живот у слободном друштву, у духу разумевања, мира, толеранције, равноправности полова и пријатељства између свих људи, етничких, националних и верских група и е) развој поштовања према природној околи (Hemelsoet, 2012).

С обзиром на приказану ситуацију и стање у ком се налазе припадници ромске популације и константну експанзију социјалних и других проблема подршка система социјалне заштите је неопходна из више разлога и када је у питању инклузија ромске деце у образовању. О значају овог система у овом контексту сведоче и следеће информације које приказују да је у Србији од укупног броја корисника центара за социјални рад чак 45.050 припадника ромске популације, што је скоро трећина од броја лица који су се на Попису становника 2011. године изјаснили као Роми (147 604) (РСЗ, 2011, види и Шкорић, 2017). Немали значај има и податак да су највећа група корисника у оквиру центара за социјални рад управо група деце ромске националности који чине чак 10,4 процената.

Упркос великом броју ромске деце у систему социјалне заштите, званични извештаји (World Social Protection Report, 2014) тврде да расположиве мере система не коренсподирају у довољној мери са потребама деце, а често онима којима је помоћ веома потребна нису обухваћени никаквим видом заштите из различитих разлога као што су тешки и нејасни административни поступци, непотпуна лична документација, неинформисаност о програмима заштите итд. Насупрот томе, Бодвиг и Сети (Bodewig and Sethi, 2005) тврде да би стопа сиромаштва ромске популације била знатно виша (чак 13 процената) без социјалне заштите у виду дечијег додатка, материјалног обезбеђења сиромашних породица (МОП) и/или хуманитарне помоћи. Могло би се рећи да није спорно да систем

социјалне заштите донекле олакшава живот ромској популацији, међутим намеће се питање да ли то чини у довољној мери? И како побољшати ефикасност овог система? Да ли би кохерентнији ангажман овог система могао позитивно да утиче на инклузију ромске деце у образовни систем? Да ли постоји могућност његове одрживости у смислу континуиране ефикасности?

Све наведено сигнализира потребу за огромном подршком система социјалне заштите кроз различите активности, програме и услуге, али и кроз кооперацију многих других система који би требало активно да промовишу основна људска права, као и уважавање културног диверзитета (Шкорић, 2017).

Значај подршке и дијалога ЕУ

Иако није спорно да постоје различите акције које су усмерене на инклузију Рома како на националном тако и на европском нивоу, најновије анкете од стране Агенције за основна права(European Report on Development, 2013) приказују да је ситуација лошија него икада. Према њиховом истраживању 90 процената ромских испитаника живи у домаћинстивима знатно испод линије сиромаштва, а поражавајући је податак да у 40 процената породица ромске националности најмање један у кревет оде гладан. Након ових података поставља се питање како, на који начин и уз чију помоћ спровести образовну инклузију кад ова деца често немају задовољене ни егзистенцијалне потребе?

Постоје индикације да су институције ЕУ озбиљно обратиле пажњу на проблем ромске мањине, а доказ политичке посвећености инклузији Рома очигледан је у закључцима Европског Савета из децембра 2007. године, где се позивају државе чланице да развију националне стратегије за инклузију Рома и/или да интегришу сет политичких мера и побољшају политику укључивања до 2011. годин (Fesus et al., 2012). У промоцији укључивања и недискриминаторне климе активне су и Светска банка, Програм Уједињених Нација за развој, УНИЦЕФ, УНЕСЦО, Савет Европе, Организација за безбедност и сарадњу у Европи и многе друге, док је један од јасних циљева социјалних политика дугорочно улагање у образовање које би могло да допринесе целокупном социјалном развоју ромске популације. Један од неминовних услова инклузије јесте и прихватање савремених концепата мултиетичности и мултикултуралности, који би могли да помогну разлитичим националностима да сачувају и негују сопствен етнички идентитет, верске или културне особености, али да све то не искључује могућност њиховог адекватног интегрисања у друштво (Радушин, 2007).

Један од значајних покушаја на европском нивоу када је у питању инклузија Рома јесте и платформа ЕУ за инклузију Рома која је основана 24. априла 2009. године у Прагу. Циљ ове платформе је развој заједничког стратешког приступа усмереног ка инклузији посредством решавања питања у вези са образовањем, запошљавањем и становањем. УНЕСЦО се такође озбиљно бавио интервенцијом на пољу образовања, а области на којима је рађено јесу следеће:

- Развијање поверења код родитеља и утицајних припадника ромске популације,
- активан рад на позитивном ставу школа и послодаваца: обука ромских педагошких асистената, наставника и школских администратора,
- пружање институционалне подршке и обуке ромским НВО (невладиним организацијама) способних за успешно заступање, повезујући те НВО са ширим регионалним и националним активностима и кампањама које су усмерене на јачање међународних умрежавања и које утичу на политичке процесе на националном и европском нивоу,
- стварање обука, развоја, пракси и прилика за финансирање ромских жена, као и мушкараца који ће бити будући лидери националних и међународних ромских покрета,
- обезбеђивање примене закона,
- промовисање приступа ромских жена јавним институцијама и њихова партиципација у доношењу одлука (Hemelsoet, 2012: 166).

У последњих неколико година евидентиран је велики напредак у развоју заједничког приступа ЕУ у побољшању инклузије Рома и њихових социо-економских услова. Упркос неким позитивним променама као што су признавање статуса мањина, оснивање културних организација, експанзији ромских НВО-а итд., могло би се рећи да ова мисија, која би требало да осигура једнака права за све, остаје (и даље) непотпуна. И даље ромска популација нема свеобухватан приступ образовању, запослењу, здравственој и социјалној заштити итд. Поставља се питање ко је одговоран? Колико је у овом контексту значајна подршка ЕУ? Да ли се акције и иницијативе спроводе на ваљан начин? Европска комисија (European Commission, 2011) сматра да је потребна континуирана, конзистентна и пажљиво планирана сарадња различитих институција и организација на европском нивоу, али и њихова координација са локалним самоуправама и невладиним организацијама како би се постигли трајни резултати, а инклузија не би постојала само на папиру. Другим речима, само заједничким структурираним приступом и синхронизованим процедурама може да се изгради јака основа за инклузију Рома у ширу друштвену заједницу. Наиме, социјална помоћ и социјалне услуге би требало да буду боље координисане, уз померање ка услугама заснованим на плуралитету пружалаца са јаснијим везама са различитим релевантним актерима који раде на изградњи социјалног укључивања ромске деце у образовни систем и у друштво уопште.

Литература

Bodewig, C. and A. Sethi (2005). Siromaštvo, socijalna isključenost i etnička pripadnost u Srbiji i Crnoj Gori: Slučaj Roma, Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/INTROMA/Resources/SERBIAN_sam.roma.poverty.pdf. Pristupljeno: 16.10.2016.

Drolet, J.L. (2014).*Social Protection and Social Development International Initiatives.* New York: Springer.

European Commission(2009).*Social protection and Social inlusion in the Western Balkans*. Zagreb: EIZ.

European Commission (2011).*National Social Inclusion Strategy – Extreme Poverty, Child Poverty, the Roma.* Budapest: Ministry of Public Administration and Justice State Secretariat for Social Inclusion.

European Report on Development (2013).*Global Action for an Inclusive and Sustainable Future.* Brussels: European Centre for Development Policy Management.

Fesus, G., P Ostlin, M. McKee and R. Adany (2012). Policies to Improve the Healt and Well-Being of Roma People: The European Experience, *Health Policy* 105 (3):25-32.

Hemelsoet, E. (2012). How to Make Sense of the Right to Education? Issues from the Case of Roma People,*Ethics and Education* 7 (2): 163-174.

Njegovan, R. B. (2011). Social Integration of Roma People – the Importance and Remit of Roma Media: a Case Study,*Trames Journal of the Humanities and Social Sciences* 15 (1): 102-119.

Радушин, Н. (2007).Демографске и етничке особености Рома у Србији, У: Тадић, Љ. и Г. Башић (ур.), *Друштвене науке о Ромима у Србији*, Београд: САНУ, стр. 41-54.

Радушки, Н. (2009). Образовање као кључ за интеграцију Рома у друштво. Београд: *Политичка ревија* 8 (9): 189-202.

Reichert, E. (2011).*Social Work and Human Right: A Foundation for Policy and Practice*.New York: Columbia University Press.

Rosenfield, E. (2010). Combating Discrimination against the Roma in Europe: Why Current Strategies Aren't Working and What Can Be Done, Denver University. Dostupno na: http://www.du.edu/korbel/hrhw/researchdigest/minority/Roma.pdf pristupljeno:2.10.2016.

RZS (2011). Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011; nacionalna pripadnost, knjiga br. 1. Beograd: Republički zavod za statistiku,.

Шкорић, Ј. (2017).Ка социјалној инклузији ромске деце у образовање. У: Ж. Милановић (ур.),*Контексти*. Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 593-605

UNICEF (2010).*Toward Roma Inclusion*, A Review of Roma Education Initiatives in Central and South-Eastern Europe.

World Social Protection Report (2014).*Bulding Economic Recovery, Inclusive Development and Social Justice*. Geneva:International Labour Office.

Jovana Škorić, Belgrade

SYSTEM OF SOCIAL PROTECTION AS ONE OF THE PRECONDITIONS FOR THE INLUSION OF ROMA CHILDREN IN EDUCATION

Summary

Inclusion of Roma people is one of the central political debates when it comes to the social and economic inclusion of Roma in society. Since education is one of the main lines of social (and economic) development, social inclusion is almost impossible without the involvement of the education system. For this reason, this paper aims to identify the main factors that (perhaps) can contribute to more effective policy initiatives and measures to help education system to be the same and available for Roma children.

Given that previous research and available data which indicate that the available measures of the social protection system do not adequately correspond the real needs of Roma children, considering that this work primarily focuses on the role and location of the social protection system in the domain of the mentioned problem. Namely, the work pretends to analyze and emphasize the importance of the social protection system and to point to its necessary support for the inclusion of Roma children in the education system. In addition, the work aims to point out to need for cooperation of the social protection system with other relevant actors in order to try to solve this complex problem. At the end of this paper, there was left space for the question of the importance of support and dialogue within the EU in the context of this problem.

Key words: Roma inclusion, social protection system, EU.

Йована Шкорич
Белград

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ,КАК ОДНА ИЗ ПРЕДПОСЫЛОК ДЛЯ ВКЛЮЧЕНИЯ ЦЫГАНЬСКИХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

Включение Цыгань представляет одну из центральных политических дебат, которая касается социального (и экономического) включения Цыгань в общество. Смотря на то, что образование представляет одну из главных связей социального (и экономического) развития,включение в общество почти невозможно без включения в систему образования. Из-за того, это исследование стремит к тому, чтобы иденцифицировала главные факторы, которые могут способствовать

более эффективными полическими инициятивам и мерам, чтобы система образования была единообразна и доступна цыганьским детям.

Исследования до сих пор и доступные информации, указывают на то, что доступные средства системы социального обеспечения, не кореспондируют в достаточной мере с настоящими необходимостями цыганьских детей, исследование впервые занимается местом и ролью системы социального обеспечения в домене упоминаемой проблемы. Исследование старается анализировать и подчеркнуть значение системы обеспечения и указать на него необходимую поддержку при включению цыганьских детей в систему образования. Также, исследование старается указать на необходимость кооперации системы социального обеспечения с другимы важными членами, чтобы попробовать решить такую комплексную проблему. В конце исследования оставлен простор для вопроса значения поддержки и диалога внутри ЕУ, которая касается этой проблемы.

Ключевые слова: Цыгани, включение, система социального обеспечения, ЕУ

Др Нина Бркић Јовановић[1]
Универзитет у Новом Саду,
Медицински факултет, Нови Сад
Кристина Милосављевић
Универзитет у Новом Саду,
Медицински факултет, Нови Сад
Др Војислава Бугарски Игњатовић,
Универзитет у Новом Саду,
Медицински факултет, Нови Сад
Др Санела Славковић,
Универзитет у Новом Саду,
Медицински факултет
Др Даниела Тамаш,
Универзитет у Новом Саду,
Медицински факултет, Нови Сад
Школа за основно и средње образовање
"Милан Петровић" са домом ученика,
Нови Сад
МА Сања Калаба
Универзитет у Новом Саду,
Медицински факултет, Нови Сад

UDK 159.973:364.782.42
UDK 376-056.34
Оригинални научни рад
Примљен: 12. 12. 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 4, p. 638–654.

ТЕОРИЈА УМА КОД ОСОБА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ: ЗНАЧАЈ УКЉУЧЕНОСТИ У ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ

Резиме

Теорија ума представља способност особе да опише, додели, или припише одређена ментална стања себи и другим особама. Теорија ума је основа социјалне когниције која представља суштину способности особа да се слажу са другим људима, и да сагледају свет из угла друге особе.

Циљ рада је испитати развијеност теорије ума код са интелектуалном ометеношћу на институционалном смештају и породичном окружењу.

[1] nina.brkic-jovanovic@mf.uns.ac.rs,

За потребе овог рада коришћен је Sally Anne тест за процену „лажног веровања“. Сва деца су тестиране истим материјалом, у изолованим просторијама без могућности дистракције пажње и утицаја од стране родитеља/старатеља/васпитача. Узорак је чинило 40 особа са интелектуалном ометеношћу просечне старости 18 година (20 испитаника са лаком и 20 испитаника са умереном интелектуалном ометеношћу), од којих је половина одрастала на институционалном смештају, а друга половина у породичном окружењу.

Резултати говоре у прилог врло ниске усвојености теорије ума код особа са интелектуалном ометеношћу.

Подршка у развијању теорије ума потребна је свој интелектуално ометеној деци без обзира на то да ли одрастају у породици или у оквиру институције. Стога треба размотрити потребу за системским увођењем стимулације раног развоја теорије ума код деце са интелектуалном ометеношћу у циљу њихове боље интеграције и партиципације у широј друштвеној заједници.

Кључне речи: Теорија ума, Интелектуална ометеност, Институционални смештај, Породични смештај

Увод

Теорију ума као конструкт под називом „Теорија имитације“ први уводи *Baldwin* (1861-1934), говорећи о процесу увиђања туђих циљева и мишљења, као и развоју секундарних менталних репрезентација код деце (Obiols & Berrios, 2009). Међутим, Теорија ума као синтагма јавља се тек осамдесетих година прошлог века, када су је *Premack* и *Woodruff,* променом њеног имена у оно које и данас носи, ставили у фокус научне јавности (Ђорђевић, Глумбић & Бројчин, 2015). Теорија ума припада ширем концепту названом социјална когниција који представља „мишљење о другим људима“. Шире гледано, социјална когниција обухватна све менталне операције које су активне у току процеса социјалне интеракције попут способности да особа спозна намере и конструише репрезентације односа између себе и других као и да касније те репрезентације примењује у оквиру социјалних интеракција (Тотић-Познановић, Павловић, Ђорђевић & Маринковић, 2011; Fiske & Taylor, 2013;). Најшире прихваћена дефиниција описује Теорију ума као способност особе да приписује ментална стања, мисли, емоције и жеље другим особама као и способност схватања да мисли, осећања и жеље других особа могу да се разликују (Losh, Klusek, Hogan-Brown & Sideris, 2012; Wellman, 1993;). Значајан део Теорије ума чини и способност особе да схвати да мисли покрећу понашање и да иза сваког понашања постоји одређено веровање које је иницирало то понашање (Sprung, 2010). То значи да ће особе са развијеном Теоријом ума бити способне да се повежу са другима кроз унутрашњих стања попут жеља, веровања, намера и осећања.

Развој Теорије ума је комплексан процес. Истраживања показују да деца већ од 15 месеци старости имају способност да увиде да људи поступају на ос-

нову својих уверења, а да су та уверења заправо менталне репрезентације које могу и не морају одговарати реалности (Onishi & Baillargeon, 2005). То тврде на основу модификованог задатка лажног веровања где се уместо луткица користе стварни људи. Када би особа која је ставила загонетан предмет у кутију изашла из просторије, други испитивач би пред дететом променио позицију тог предмета у другу кутију. Затим би се прва особа вратила у просторију и погледала у једну од две кутије. Дете је дуже задржавало поглед на особи када је особа гледала у кутију у коју је сакрила загонетан предмет, него када би гледала у кутију у коју је предмет премештен у њеном одсуству (Onishi & Baillargeon, 2005). С друге стране, постоје истраживачи који ову тврдњу оспоравају сматрајући да деца тако раног узраста заправо реагују на понашање пре него на менталне репрезентације (Perner & Ruffman, 2005).

Међутим, постоје и аутори који тврде да како би дете у потпуности тачно рашило задатак лажног веровања, оно мора имати развијену способност радне меморије (да истовремено може да врши менталне операције над две или више информација), да има способност инхибиторне контроле (да може да инхибира доминантан одговор), као и да има способноост флексибилног схватања правила. Ове три способности спадају у егзекутивне функције (Müller, Liebermann-Finestone, Carpendale, Hammond, & Bibok, 2012). Овој тврдњи придружују се и *Hughes* и *Ensor* које у свом истраживању 2007. године закључују да егзекутивне функције представљају темељ на којем се касније (између 3. и 4. године) развија Теорија ума (Hughes & Ensor, 2007). Способност коришћења Теорије ума се развија до 11. године, али је значајно праћење коришћења исте надаље, обзиром да се Теорија ума заснива на постепеном откривању различитости ума других (Глумбић и сар., 2008)

Поред мишљења да се Теорија ума развија на темељу урођених способности (Leslie, 1994), све више је истраживача који тврде да су услови средине у којима дете одраста једнако важни (Astington & Edward, 2010; Bosacki, 2014; Harman-Smith, 2010;). Истраживање *Sung-a* и *Hsub-a* (2014) показало је да заједничка игра детета и мајке и вербална стимулација мајке у току игре врло позитивно утичу на развој Теорије ума. Позитиван утицај на развој Теорије ума има и присуство браће и сестара у породици који имају између 12 месеци и 12 година (Peterson, 2000.) Такође, виши степен образовања родитеља, боља способност препознавања емоција и виши резултати на лествици невербалне интелигенције представљају предикторе бољег развоја Теорије ума (Зриншчак, Шимлеша & Јагодић, 2014).

Рано укључивање деце у предшколске установе где ће имати прилику да ступају у вршњачке односе такође доприноси развоју здружене пажње, способности имитације, разумевање туђих жеља и потреба које нужно представљају предуслов за развој Теорије ума (Hay, 2005). Неадекватни васпитни обрасци према деци, психолошко или физичко злостављање и траума доводе до каснијег развоја Теорије ума у односу на типичну популацију деце која нису била злостављана. Ово такође говори у прилог томе да се на развој теорије ума може утицати кроз

спољашње факторе као што су социјално окружење у којем дете одраста (O'Reilly & Peterson, 2015). Као још један важан стимулатор развоја Теорије ума показао се говор, односно усвајање говора. Виготски је говорио о функцији егоцентричног говора код деце као будућем оруђу мишљења из чега произилазе закључци да игра претварања која је праћена егоцентричним говором детета стимулише развој Теорије ума (Liebermann-Finestone, Carpendale, Hammond & Bibok, 2012; Lillard & Kavanaugh, 2014; Meins, Fernyhough, Arnott, Leekam & Rosnay, 2013).

Наведена истраживања обухватала су децу типичне популације, међутим, развој Теорије ума код особа са интелектуалном ометеношћу (ИО) прати другачији пут развоја. Истраживања су показала да особе са ИО усвајају Теорију ума касније у односу на типичну популацију (Giaouri, Alevriadou & Tsakiridou, 2010). У бројним истраживањима (Cobos & Castro, 2010; Rowe, Lavender & Turk, 2006;) помоћу Теорије ума омогућено је закључивање о способностима попут радне меморије, метамеморије и инхибиторне контроле које спадају у егзекутивне функције, које су код особа са ИО оштећене услед измењеног развоја префронталног кортекса. Такође, код особа са ИО снижена је способност препознавања фацијалних експресија и разумевања туђих осећања (Fernández-Alcaraz, Extremera, García-Andres & Molina, 2010).

Емпиријска и теоријска истраживања развоја Теорије ума настоје да утврде везу између аспеката Теорије ума и способности особа са ИО да буду свесни и да искажу своје потребе и вредности (Kravetz, Katz, Alfa-Roller & Yehoshua, 2003). Истраживања показују да деца са умереном ИО у 50% случајева тачно решавају задатак лажног веровања са 10 година старости (Araya, Chaigneau, Martínez & Castillo, 2009). Истраживање извршено на нашем поднебљу показује успешност код 68% испитаника са лаком ИО, старости 8 до 10 година старости (Бројчин, Глумбић и Ђорђевић, 2014). Нека истраживања указују и на то да особе са интелектуалном ометеношћу могу да ураде све задатке једнако као и особе без развојних сметњи и поремећаја (Happe, 1994), док други истраживачи истовремено наводе (Benson, Abbeduto, Short, Bibler-Nuccio & Maas, 1993) да је развој теорије ума код особа са ИО уско повезан са развојем интерперсоналних и афективних вештина као основе за решавање социјалних проблема, доношење социјалних одлука и слично.

Циљ

Истраживање Теорије ума је значајно јер добијамо податке који су уско повезани са социјалним функционисањем особа са ИО. Наша земља је потписница бројних споразума и конвенција које обавезују на примену мера социјалне инклузије и пуну социјалну укљученост особа са инвалидитетом. На првом мести се овде мисли на право на васпитање и образовање. Такође, прилике за независан живот, дневне активности и радно ангажовање су важни аспекти пуне социјалне партиципације. Транзиција у одрасло доба укључује управо укључивање у те токове, што је за особе са ИО свакако изазов. Како су истраживања Теорије ума

код деце са сметњама у развоју у нашој земљи ретка и неусаглашена, а уз уважавање значаја социјалне стимулације и друштвене средине у којој особа одраста, желели смо да испитамо развијеност Теорије ума код особа са ИО, као и да упоредимо резултате њихових постигнућа у зависности од социјалне средине у којој су одрастали и у зависности од укључености детета у систем образовања.

Методе

За испитивање развијености Теорије ума код особа са ИО кориштен је „*Sally Anne*“ тест за процену „лажног веровања“. Тест се састоји од две различите лутке, две различите кутије и једног кликера. Детету се једна луткица представља као *Sally* а друга као *Anne*. Ради бољег разумевања теста од стране деце, променили смо имена у Сања и Ана. Након упознавања детета са луткицама прво питање гласи „Која луткица је Ана?“. Прво питање је контролно питање и оно као такво нема значаја у испитивању Теорије ума, али нам омогућава повратну информацију о томе да ли нас дете прати и разуме. Након успешно савладаног првог питања, тест се наставља. Детету причамо причу о Ани која има кликер који много воли. Да би Ана сачувала свој кликер, пре него што оде у школу, она га сакрије у своју кутију, да га нико не нађе и затим оде у школу. Међутим, безобразна Сања украде Анин кликер и сакрије га у своју корпу. Комплетну нарацију прати и драматизација са луткицама како би тест био лакше схваћен. Након тога следе два питања: „Где се кликер налази сада?“ и „Где је кликер био прво/где је Ана прво сакрила кликер?“. Након тачно одговорених питања, можемо прећи на завршни део теста- постављање питања лажног веровања. Прича се наставља са питањем: „Када се Ана сад врати из школе, где ће она да тражи свој кликер?“ Уколико дете тачно одговори на сва четири питања, сматрамо да има усвојену Теорију ума.

Узорак

Узорак је чинило 40 особа, 22 мушког и 18 особа женског пола са ИО (20 испитаника са лаком и 20 испитаника са умереном ИО), просечног узраста 18 година од којих је половина одрастала на институционалном смештају, а друга половина у породичном окружењу.

Поступак

Тестирање деце је извршено у изолованим просторијама без могућности дистракције њихове пажње. Тестирању нису присуствовали родитељи нити васпитачи како не би одвлачили пажњу или стварали додатан притисак деци. Тестирање све деце је вршено уз помоћ истог материјала према поступку који је описан у делу Методе. Без обзира на тачност дететовог одговора, дете је увек било похваљено и враћено у своју васпитну групу/родитељу задовољно.

Резултати

Из приложене табеле (Табела 1) може се видети да је узорак уједначен по полу са малом разликом у корист мушког пола. Узорак је такође био уједначен према смештају, а више од половине деце која су чинила узорак је било укључено у систем образовања.

Табела 1. Општи подаци о структури узорка

ПОЛ	Број	СМЕШТАЈ	Број
Мушки	22	Дом "Ветерник"	20
Женски	18	Породица	20
ДИЈАГНОЗА		ОБРАЗОВАЊЕ	
Лака ИО	20	Укључени у систем образовања	28
Умерена ИО	20	Нису укључени у систем образовања	12

На основу графика (График 1) имамо могућност увида у проценат тачних одговора у укупном узорку на контролно питање и сва три питања у тесту за испитивање Теорије ума. Може се уочити постепен пад у успешности давања тачног одговора са порастом квалитативне тежине питања, који кулминира са преласком на треће питање које је од дискриминативне важности за увид у развијеност Теорије ума.

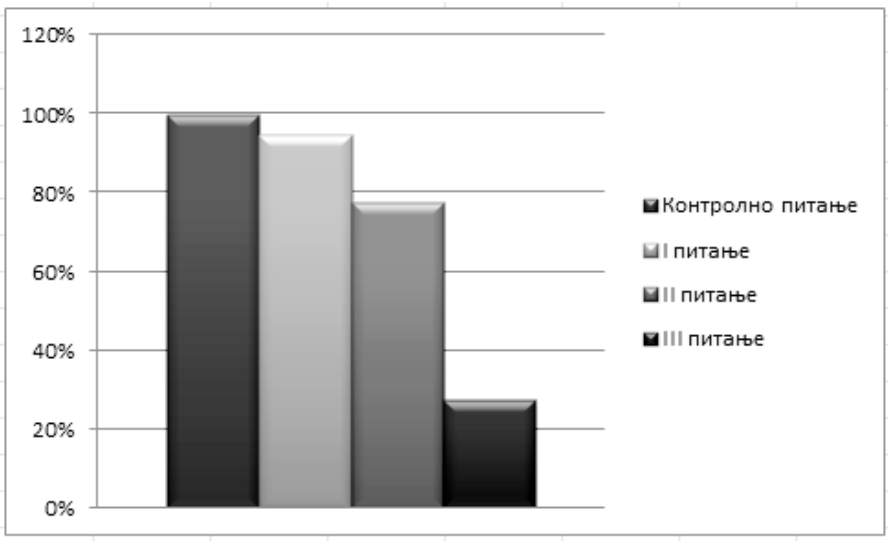

График 1. Проценат тачних одговора на тесту теорије ума

Како је циљ истраживања утврдити развијеност Теорије ума код особа са лаком и умереном ИО на институционалном и породичном смештају, на следећим табелама биће приказана њихова појединачна постигнућа на језички прилагођеном тесту „*Sally Anne*“.

Из табеле (Табела 2) видимо постигнућа деце са лаком ИО на сва три тест питања а у односу на домски или породични смештај. *Xu kvadrat* тест којим је тестирана разлика у успешности одговарања на постављена питања у односу на смештај није значајан када гледамо прво (χ^2= 2,22, p= 0,14) и треће питање (χ^2= 1,25, p= 0,26).

Статистички значајна разлика пронађена је у одговору на друго питање, на које је нетачно одговорило значајно мање деце са лаком ИО на породичном смештају а у односу на децу са лаком ИО која су на институционалном смештају (χ^2= 10,77, p= 0,001).

Табела 2. Приказ фреквенце успешности на тесту „Sally Anne“ особа са лаком интелектуалном ометеношћу у односу на социјалну средину у којој бораве

	Смештај Дом „Ветерник“	Смештај унутар породице
Контролно питање	10	10
I питање - тачан одговор	8	10
I питање - нетачан одговор	2	0
χ^2= 2,22	p= 0,14	
II питање - тачан одговор	3	10
II питање - нетачан одговор	7	0
χ^2= 10,77	p= 0,001	
III питање - тачан одговор	3	1
III питање - нетачан одговор	7	9
χ^2= 1,25	p= 0,26	

На графику (График 2) се такође може видети ова разлика. Можемо уочити да 100% деце на породичном смештају тачно одговара на друго питање док је успешност деце са лаком ИО која су на институционалном смештају значајно мања и креће се око 30%.

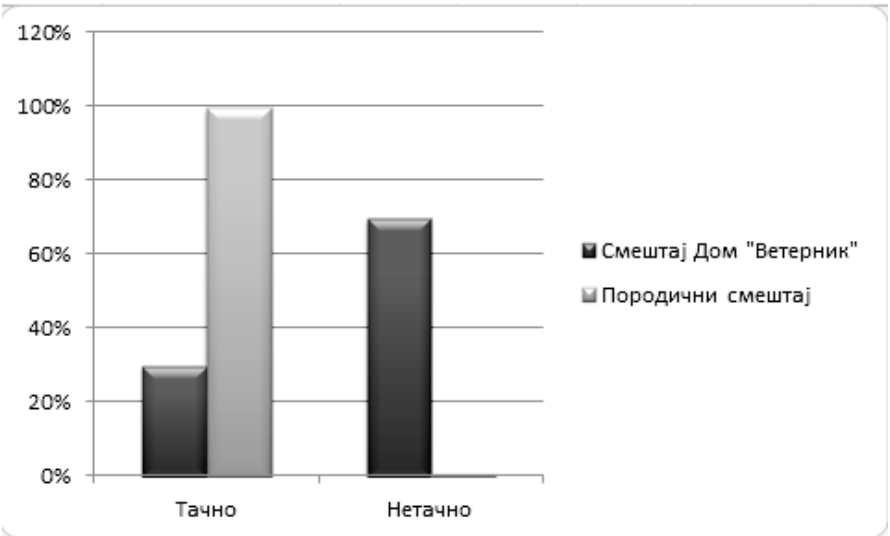

График 2. Приказ одговора особа са лаком интелектуалном ометеношћу на II питање

Из приложене табеле (Табела 3), примећује се да нема значајних разлика у наведеним параметрима. Ови подаци говоре у прилог томе да деца са умереном ИО једнако добро или лоше решавају питања на тесту без обзира да ли су смештена у институционалном смештају или бораве у породици. На контролно питање сви су дали тачан одговор. Прво питање сва деца су једнако добро решила. На друго питање су сва деца на институционалном смештају дала тачан одговор, док су деца на породичном смештају давала и нетачне одговоре. Међутим, ова разлика у тачним и нетачним одговорима није статистички значајна (χ^2=2,22, p=0,14). Треће питање деца са умереном ИО једнако лоше решавају без обзира на то да ли су смештени у институцију или живе са својим породицама (χ^2= 0,22, p= 0,64).

Табела 3. Приказ фреквенце успешности на тесту "Sally Anne" особа са умереном интелектуалном ометеношћу

Умерена ИО	Смештај Дом „Ветерник“	Смештај унутар породице
Контролно питање	10	10
I питање - тачан одговор	10	10
I питање - нетачан одговор	0	0
χ^2= /	p= /	

II питање - тачан одговор	10	8
II питање - нетачан одговор	0	2
χ^2= 2,22	p= 0,14	
III питање - тачан одговор	4	3
III питање - нетачан одговор	6	7
χ^2= 0,22	p= 0,64	

Иако постоје суптилне разлике у одговорима деце на институционалном и породичном смештају, из приложене табеле (Табела 4), примећује се да нема статистички значајних разлика у наведеним параметрима. На контролно питање су сва деца у укупном узорку тачно одговорила без обзира на степен ИО и тип смештаја. На прво питање тачно одговара 100% узорка деце која живе са својим породицама док нешто мањи проценат деце на институционалном смештају даје исти одговор (χ^2= 2,11, p= 0,15). Успешност на другом питању показало је осамнаесторо деце на породичном смештају, док је чак седморо деце на институционалном смештају дало нетачан одговор на ово питање. Међутим, ова разлика у тачним и нетачним одговорима деце на породичном и институционалном смештају није статистички значајна (χ^2= 3,58, p= 0,06). Треће питање једнако неуспешно решавају сва деца у укупном узорку без обзира на тип смештаја (χ^2= 1,13, p= 0,29).

Табела 4. Приказ фреквенце успешности на тесту „Sally Anne“ на укупном узорку

Укупан узорак	Смештај Дом „Ветерник“	Смештај унутар породице
Контролно питање	20	20
I питање - тачан одговор	18	20
I питање - нетачан одговор	2	0
χ^2= 2,11	p= 0,15	
II питање - тачан одговор	13	18
II питање - нетачан одговор	7	2
χ^2= 3,58	p= 0,06	
III питање - тачан одговор	7	4
III питање - нетачан одговор	13	16
χ^2= 1,13	p= 0,29	

Из приказане табеле (Табела 5) можемо видети успешност укупног узорка на тесту „*Sally Anne*“ у односу на опште социо-демографске податке и личне карактеристике попут пола, степена ИО и укључености у систем образовања. На основу ових података, можемо закључити да постоји значајна разлика у две ситуације:

1) Статистички значајно већи број деце који није укључен у систем образовања је нетачно одговорило на I питање (стандардни резидуал је-1.8 χ^2= 4,91 , p= 0,02).

2) Статистички значајно већи број деце који није укључен у систем образовања је нетачно одговорило на II питање (стандардни резидуал је -2.0 χ^2= 7,44 , p= 0,006).

На трећем питању не постоји статистички значајна разлика када је посматрани параметар укљученост у систем образовања јер обе групе подједнако лоше решавају ово питање (χ^2= 0,29 , p= 0,59).

Табела 5. Успешност на тесту у односу на пол, дијагнозу и укљученост у систем образовања

	Пол		Дијагноза		Укључен у систем образовања	
	Дечаци	Девојчице	Лака ИО	Умерена ИО	Да	Не
Контролно питање	20	20	20	20	28	12
I питање - тачно	21	7	18	20	28	10
I питање - нетачно	1	1	2	0	0	2
	χ^2= 0,02		χ^2= 2,11		χ^2= 4,91	
	p= 0,88		p= 0,15		p= 0, 02	
II питање - тачно	17	14	13	18	25	6
II питање - нетачно	5	4	7	2	3	6
	χ^2= 0,01		χ^2= 3,58		χ^2= 7,44	
	p= 0,97		p= 0,06		p= 0, 006	
III питање - тачно	7	4	4	7	7	4
III питање - нетачно	15	14	16	13	21	8

	χ^2= 0,46	χ^2= 1,13	χ^2= 0,29
	p= 0,49	p= 0,28	p= 0,59

Дискусија и закључак

Резултати на задацима Теорије ума се разликују у различитим животним добима. Већина индивидуа развија капацитет за обављање ових задатака између четврте и пете године живота (Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986), али око 50% одраслих са ИО је у могућности да изведу један или више задатака (Kravetz, Katz , Alfa-Roller & Yehoshua, 2003). Исти аутори наводе да особе са развијенијом Теоријом ума имају више емоцоионалних и когнитивних искустава која су повезана са бољим квалитетом живота у свим доменим функционисања. Рана искуства родитељ-дете утиче на Теорију ума јер се она састоји од интернализованих схема себе и других као особа са широким спектром когнитивно афективне сензитивности.

Добијени резултати у датом истраживању говоре у прилог врло ниске усвојености Теорије ума од стране особа са ИО (20%). Налази других испитивача говоре у прилог већој успешности на тесту Теорије ума од стране испитаника са ИО у односу на постигнућа наших испитаника (Araya, Chaigneau, Martínez & Castillo, 2009; Бројчин, Глумбић & Ђорђевић, 2014). Тако научници Универзитета у Талци (Чиле) кажу да 50% њихових испитаника са умереном ИО усваја Теорију ума испитаника (Araya, Chaigneau, Martínez & Castillo, 2009), док научници Универзитета у Београду кажу да 68% њихових испитаника са лаком ИО усваја Теорију ума (Бројчин, Глумбић & Ђорђевић, 2014). У односу на степен ИО нису уочене значајне разлике. Овај налаз објашњавамо тиме да су и особе са лаком и са умереном ИО једнако лоше урадили тест те да разлике због ниског варијабилитета одговора нису могле бити уочене. Такође ови налази указују на недовољну стимулацију и развој способности на којима се темељи Теорија ума, односно даје индикацију да је у нашем систему рада са децом са лаком и са умереном ИО, потребно системски увести интервенције како би се развијала Теорија ума и како би постигли свој максимум. То је важно јер особе са ИО које имају развијенију Теорију ума не само да су сензитивније на социјалне норме, већ су у могућности да испуне социјална очекивања.

Различита постигнућа могу да се објасне разликама у самим карактеристикама узорка на којима је вршено истраживање али и врстом задатака који су примењени, односно методолошком разноврсношћу.

Генерално ниска усвојеност Теорије ума може да се објасни и повишеном контролом и усмеравањем које је доминатно током одрастања особа са ИО (Jervis & Baker, 2004). Такав приступ може да води ка прогресивној редукацији капацитета Теорије ума.

Многи научници тврде да пресудан утицај на развој Теорије ума имају спољашњи фактори попут степена стимулације детета, раног укључивања де-

тета у предшколске установе, присуство браће и сестара, прихватајући и брижни однос између мајке и детета итд. (Astington & Edward, 2010; Bosacki, 2014; Harman-Smith, 2010; Hay, 2005 Sung & Hsu, 2014;). На основу ових чињеница, претпостављамо да би особе које су одрастале у својим породицама требале да покажу статистички значајно боље постигнуће у односу на особе које су одрастале у установама социјалне заштите. Поредећи постигнућа особа са лаком ИО на породичном и институционалном смештају, наши резултати потврђују претходно изнету претпоставку. Међутим, приликом поређења укупног постигнућа особа на институционалном смештају и породичном окружењу, нисмо добили значајну разлику, иако је она била близу граничне вредности у корист особа на породичном смештају. Претпостављамо да би ова разлика била значајнија на већем узорку.. Са друге стране постигнуће испитаника показују неадекватности код деце на породичном и код деце на институционалном смештају. Ова информација указује на то да је подршка у развоју неопходна за сву децу.

Међу индикаторима социо-демографског статуса пронађено је да је укљученост у систем образовања изразито важан фактор који је повезан са развијеношћу Теорије ума, па тако особе које су и даље или су биле укључене у систем образовања, показују значајно већу успешност на тесту усвојености Теорије ума. Овај резултат може се довести у везу са ставовима неких истраживача да рано укључивање деце у систем образовања и васпитања позитивно утиче на развој Теорије ума (Hay, 2005) као и са ставовима истраживача да развој говора као оруђа мишљења потпомаже развој Теорије ума, под претпоставком да се у оквиру система образовања и васпитања ради на системској стимулацији и развоју говорних способности код све деце са сметњама у развоју (Lillard & Kavanaugh, 2014; Meins, Fernyhough, Arnott, Leekam & Rosnay, 2013; Müller, Liebermann-Finestone, Carpendale, Hammond & Bibok, 2012;). За нас, овај податак је битан јер истиче значај укључивања деце у образовни систем те даје препоруку да она деца која већ нису укључена, треба да буду обухваћена системом образовања и васпитања. Такође, због повезаности раног укључивања деце у предшколске установе и развоја Теорије ума, предлажемо не само укључивање деце у систем образовања, већ и рано укључивање деце са сметњама у развоју у предшколске установе. Рани контакти, решавање конфликта, развој емпатије унутар вршњачке групе показали су се као добри стимулатори способности на којима се темељи Теорија ума (Hay, 2005).

Анализирајући одговоре особа, које су чиниле наш узорак, на „*Sally Anne*“ тесту, приметили смо да су међугрупне разлике у односу на дијагнозу и место одрастања једино постојале на другом питању. Овакав резултат може да се објасни тиме што су прво питање скоро сви испитаници успешно решавали док је треће питање решио врло мали број наших испитаника. Са друге стране, када говоримо о другом питању, међугрупне разлике су видљиве, јер су ипак постојале варијације у одговорима. Са обзиром да развој Теорије ума умногоме зависи од спољашње стимулације детета, претпостављамо да у случају наших испитаника, ова стимулација није била довољна.

Сагледани заједно, добијени резултати говоре да изузетно мали број особа са ИО има усвојену Теорију ума у поређењу са резултатима добијеним у истраживањима ван наше земље. Можемо закључити да је подршка у развијању Теорије ума потребна и деци на породичном и институционалном смештају, јер једнако лоше решавају тест за процену усвојености Теорије ума. Такође, истичемо значај усвајања Теорије ума за успешну социјалну интеграцију и партиципацију особа са сметњама у развоју. Стимулација и рад на развоју Теорије ума треба да почне од најранијих дана кроз активно учешће родитеља у социо-емоционалном развоју свог детета. Јасно исказивање емоција кроз речи и кроз фацијалне експресије, као и разговори са дететом о осећањима, његовим и туђим, од најранијег узраста, помаже у развоју Теорије ума. Такође, системска и хијерархијски организована стимулација развоја Теорије ума у виду тематских јединица које би се обрађивале у оквиру предшколских и школских установа, помогле би развоју Теорије ума и социјалне когниције детета. Дете које има развијену Теорију ума лакше ступа у контакт са другом децом, лакше се саосећа са другом децом и као такво боље је прихваћено од стране друге деце. Зато треба размишљати о начинима системског раног развоја Теорије ума у циљу боље социјалне интеграције и партиципације особа са сметњама у развоју у друштво и следственог побољшања њиховог квалитета живота.

Литература

Araya, K., Araya, C., Chaigneau, S. E., Martínez, L., & Castillo, R. D. (2009). The influence of controlled processes reasoning with Theory of Mind (ToM) in children with and without intellectual disabilities. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *41*(2), 197-211.

Astington, J. W., & Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. *Social Cognition in Infancy 5*, 16.

Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Nuccio, J. B., & Maas, F. (1993). Development of a theory of mind in individuals with mental retardation.*American Journal on Mental Retardation*.

Bosacki, S. L. (2014). A Longitudinal Study of Children's Theory of Mind, Self-Concept, and Gender-Role Orientation1. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *6*(2), 213.

Braddock, D., Emerson, E., Felce, D., & Stancliffe, R. J. (2001). Living circumstances of children and adults with mental retardation or developmental disabilities in the United States, Canada, England and Wales, and Australia.*Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, *7*(2), 115-121.

Бројчин, Б., Глумбић, Н., & Ђорђевић, М. (2014). Усвојеност теорије ума код деце и адолесцената с лаком интелектуалном ометеношћу. *Специјална едукација и рехабилитација*, *13*(1).

Cobos, F. J. M., & Castro, M. C. A. (2010). Theory of Mind in Young People with Down's Syndrome. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *10*(3), 363-385.

Dusseljee, J. C. E., Rijken, P. M., Cardol, M., Curfs, L. M. G., & Groenewegen, P. P. (2011). Participation in daytime activities among people with mild or moderate intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*,*55*(1), 4-18.

Ђорђевић, М. В., Глумбић, Н. П., & Бројчин, Б. Б. (2015). Интрузивне мисли и теорија ума. *Специјална едукација и рехабилитација*, *14*(2), 233-255.

Fernández-Alcaraz, C., Extremera, M. R., García-Andres, E., & Molina, C. (2010). Emotion recognition in Down's syndrome adults: Neuropsychology approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 2072-2076.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2013). *Social cognition: From brains to culture* (Vol. 2). Sage.

Giaouri, S., Alevriadou, A., & Tsakiridou, E. (2010). Theory of mind abilities in children with Down syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 3883-3887.

Глумбић, Н., Бројчин, Б., Ђоковић, С., Жунић-Павловић, В., Јаблан, Б., Илић-Стошовић, Д., & Ханак, Н. (2008). Теорија ума деце са посебним потребама. Београд: ЦИДД, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, *24*(2), 129-154.

Harman-Smith, Y. (2010). *A comparison of typically developing and atypically developing ToM* (Doctoral dissertation).

Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on early childhood development*, *1*(1), 1-6.

Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child development*, 567-582.

Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental psychology*, *43*(6), 1447.

Jervis, N., & Baker, M. (2004). Clinical and research implications of an investigation into theory of mind (ToM) task performance in children and adults with non-specific intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *17*(1), 49-57.

Kravetz, S., Katz, S., Alfa-Roller, I., & Yehoshua, S. (2003). Aspects of a theory of mind and self-reports of quality of life by persons with mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *15*(2), 165-183.

Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. *Cognition*, *50*(1-3), 211-238.

Lillard, A. S., & Kavanaugh, R. D. (2014). The contribution of symbolic skills to the development of an explicit theory of mind. *Child development*, *85*(4), 1535-1551.

Losh, M., Martin, G. E., Klusek, J., Hogan-Brown, A. L., & Sideris, J. (2012). Social communication and theory of mind in boys with autism and fragile X syndrome. *Frontiers in psychology*, *3*, 266.

Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & Rosnay, M. (2013). Mind-Mindedness and Theory of Mind: Mediating Roles of Language and Perspectival Symbolic Play. *Child Development*, *84*(5), 1777-1790.

Müller, U., Liebermann-Finestone, D. P., Carpendale, J. I., Hammond, S. I., & Bibok, M. B. (2012). Knowing minds, controlling actions: The developmental relations between theory of mind and executive function from 2 to 4years of age. *Journal of experimental child psychology*, *111*(2), 331-348.

Obiols, J. E., & Berrios, G. E. (2009). The historical roots of theory of mind: the work of James Mark Baldwin. *History of psychiatry*, *20*(3), 377-392.

Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs?. *Science*, *308*(5719), 255-258.

O'Reilly, J., & Peterson, C. C. (2015). Maltreatment and advanced theory of mind development in school-aged children. *Journal of Family Violence*, *30*(1), 93-102.

Perner, J., & Ruffman, T. (2005). Infants' insight into the mind: How deep?. *Science*, *308*(5719), 214-216.

Peterson, C. C. (2000). Kindred spirits: Influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, *15*(4), 435-455.

Rowe, J., Lavender, A., & Turk, V. (2006). Cognitive executive function in Down's syndrome. *British Journal of Clinical Psychology*, *45*(1), 5-17.

Sprung, M. (2010). Clinically Relevant Measures of Children's Theory of Mind and Knowledge about Thinking: Non-Standard and Advanced Measures. *Child and Adolescent Mental Health*, *15*(4), 204-216.

Sung, J., & Hsu, H. C. (2014). Collaborative mother–toddler communication and theory of mind development at age 4. *Journal of applied developmental psychology*, *35*(5), 381-391.

Тотић-Познановић, С., Павловић, Д., Ђорђевић, Ј., Павловић, А., & Маринковић, Д. (2011). Социјална когницијa особа са схизофренијом. *Српски архив за целокупно лекарство*, *139*(11-12), 828-833.

Verdonschot, M. M., De Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E., & Curfs, L. M. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, *53*(4), 303-318.

Wellman, H. M. (1993). Early understanding of mind: The normal case. InS., Baron-Cohen, H., Tager-Flusberg, D. Cohen,(Eds.), Understanding other minds: Perspectives from autism (pp. 10-39).

Zrinščak, I., Šimleša, S., & Jagodić, G. K. (2014). Individualni i obiteljski čimbenici razumijevanja teorije uma u djece predskolske dobi. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istrazivanja*, *50*(2), 61.

Phd Nina Brkić Jovanović, Novi Sad
Kristina Milosavljević, Novi Sad
Phd Vojislava Bugarski Ignjatović, Novi Sad
Phd Sanela Slavković, Novi Sad
Phd Daniela Tamaš, Novi Sad
MA Sanja Kalaba, Novi Sad

THEORY OF THE MIND WITH PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITY: THE IMPORTANCE OF INCLUSION IN EDUCATION SYSTEM

Summary

The theory of the mind is the ability of a person to describe, or assign certain mental states to himself and to others. The theory of the mind is the basis of social cognition, which is the essence of the ability of people to agree with other people, and to look at the world from another person's angle.

The aim of this paper is to examine the development of the theory of the mind in people with intellectual disability in institutional accommodation and family environment.

For the purpose of this study, Sally Anne test for the assessment of "false belief" was used. All people were tested with the same material, in isolated rooms without the possibility of distraction, attention and influence by parents / caregivers / educators. The sample consisted of 40 people with intellectual disabilities at an average age of 18 years (20 people with mild and 20 people with moderate intellectual disability), half of whom grew up in institutional accommodation and the other half in the family environment. The results speak in favor of the very low acceptance of the theory of the mind in people with intellectual disabilities.

Support in developing the theory of the mind is necessary in all intellectually disabled children regardless of whether they grow up in the family or within the institution. It is therefore necessary to consider the need for a systemic stimulation of early development of the theory of mind in children with intellectual disabilities in order for them to integrate better and participate in the wider community.

Key words: Theory of the mind, Intellectual disability, Institutional accommodation, Family accommodation

Д-р Нина Бркич ЙовановичКристина Милосавлевич, Нови Сад
Д-р Воислав Бугарски Игнатовский, Нови Сад
Д-р Санела Славкович, Нови Сад
Д-р Даниэла Тамас, Нови Сад
МА Сана Калаба, Нови Сад

ТЕОРИЯ УМА С ЛИЦАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ВАЖНОСТЬ ВКЛЮЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Резюме

Теория ума является способностью людей, описать, назначенные или приписаны к определенным психическим состояниям себя и других. Теория ума является основой социального познания, которая является сущностью способности людей ладить с другими людьми, и смотреть на мир с точки зрения другого человека.

Цель доклада состоит в том, чтобы исследовать развитие теории ума на с ограниченными интеллектуальными возможностями в учреждениях и семейной среде.

Для целей данного исследования был использован тест Салли Энн для оценки «ложных убеждений». Все дети были протестированы с тем же материалом, в отдаленных районах без возможности отвлечения внимания и влияния со стороны родителей / опекунов / учителя.

Выборка состояла из 40 людей с ограниченными умственными способностями, средний возраст 18 лет (20 пациентов с легким и 20 пациентов с умеренной умственной отсталостью), половина из которых выросших на учреждения, а другая половине в семейной среде.

Полученные результаты свидетельствуют о весьма низком приняти теории ума у людей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Поддержка в развитии теории сознания нужна всем интеллектуально отсталым детям независимо от того, растут ли они в семье или в учреждениях. Поэтому следует рассмотреть вопрос о необходимости систематического внедрения стимулов раннего развития теории сознания у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями для обеспечения их более эффективной интеграции и участия в жизни общества.

Ключевые слова: Теория ума, Интеллектуальная отсталость, Воспитание в учреждении, Воспитание в семье

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мст. Снежана Ритер
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 014.3:37
Примљен: 07. 08. 2015.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 4, p. 655–686.

БИБЛИОГРАФИЈА ЧАСОПИСА ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ (2011-2015)

АНАЛИЗЕ И ОСВРТИ
2011.

1. Европске димензије социјалнопедагошке делатности / Оливера Кнежевић-Флорић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 210-224.
   COBISS.SR-ID 270729735
2. Издржавање малолетног детета од стране родитеља / Милан Почуча. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 48-62.
   COBISS.SR-ID 270676743
3. Јован Ђорђевић истакнути представник генерације српских педагога школованих у земљи / Никола М. Поткоњак. . - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 380-384.
   COBISS.SR-ID 270740231
4. Критичко - еманципаторски и системски чиниоци моделовања ефикасне школе / Младен Вилотијевић, Нада Вилотијевић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 398-409.
   COBISS.SR-ID 270949383
5. Нови квалитет образовања: шанса за бољу будућност / Радован Грандић, Милена Стипић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 410-425.
   COBISS.SR-ID 270949895
6. Педагошки погледи академика проф. др Јована Ђорђевића / Горзданка Гојков. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 347-379.
   COBISS.SR-ID 270739975
7. Плурализам истраживачких парадигми у педагогији / Јелена Максимовић. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 33-47.
   COBISS.SR-ID 270675207
8. Професионални развој наставника - пут до квалитетног образовања / Радован Грандић, Милена Стипић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 198-209.
   COBISS.SR-ID 270729479

9. Савремене промене и њихови утицаји на школу и образовање : садржаји и проблеми / Јован Ђорђевић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 385-397.
COBISS.SR-ID 270740743
10. Савремени економско - друштвени услови и могућности припремања и усавршавања наставника / Јован Ђорђевић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 185-197.
COBISS.SR-ID 270729223
11. Усмено завештање / Милан Почуча. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 782-792.
COBISS.SR-ID 521531236

2012.

12. Идентификација и школовање даровитих у светлу доминантних концепција даровитости / Радован Грандић, Милена Стипић. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 638-655.
COBISS.SR-ID 277385223
13. Интелектуалне способности и моралност / Босиљка Ђорђевић. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 605-624
COBISS.SR-ID 277384455
14. Образовање у глобалној ери: индивидуални и, или, социјални циљеви образовања / Јована Милутиновић. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 625-637.
COBISS.SR-ID 277384711
15. Хуманистичка педагогија и васпитање / Јован Ђорђевић. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 601-604.
COBISS.SR-ID 277384199

2013.

16. Емоционална интелигенција - скривена моћ успешних лидера / Милена Летић, Биљана Лунгулов, Радован Грандић. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 573-583.
COBISS.SR-ID 521612132
17. Педагошки плурализам као основа стратегије образовања / Радован Грандић, Јована Милутиновић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 16-25.
COBISS.SR-ID 280877575
18. Предности и тешкоће образовања на даљину: компаративно разматрање / Душан М. Савићевић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 5-15.
COBISS.SR-ID 280876551
19. Родитељи као субјекти одговорности за штете коју причине њихова малолетна деца / Сара Почуча. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 408-422.
COBISS.SR-ID 282182407

20. Социјални капитал, самоефикасност и интеракција знања међу наставницима / Оливера Кнежевић Флорић, Стефан Нинковић. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 561-572.
COBISS.SR-ID 521610084
21. Стваралаштво и квалитет посматрани са становишта андрагогије / Душан М. Савићевић. - Библиографија. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 377-384.
COBISS.SR-ID 282181127

2014.

22. Ефикасност епистемолошко-методолошких домета акционих истраживања / Јелена Максимовић, Јелена Османовић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 665-678.
COBISS.SR-ID 298269191
23. Значај методолошког образовања из угла будућих педагога / Јелена Максимовић, Јелена Петровић, Јелена Османовић. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 299-313.
COBISS.SR-ID 297043975
24. Карактеристична обележја приватних у односу на државне школе из перспективе наставника, родитеља и студената / Јована Милутиновић, Слађана Зуковић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 614-628.
COBISS.SR-ID 297986055
25. Ставови младих према наркоманији / Марта Дедај, Јована Д. Јоковић. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 285-298.
COBISS.SR-ID 296977159

2015.

26. Изазови плуралности у различитим сегментима образовања / Радован Грандић, Јована Милутиновић. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 202-212.
ЦОБИСС.СР-ИД 304324359
27. Перспективе студија историје на Универзитету у Нишу / Јелена Максимовић, Ема Миљковић. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 353-369.
COBISS.SR-ID 304421639
28. Перцепција студената педагогије о теоријским и практичним знањима на основним и мастер академским студијама педагогије / Јелена Османовић, Јелена Петровић. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 370-392.
COBISS.SR-ID 304422407
29. Релације даровитости и моралности у контексту различитих домена / Милена Летић, Радован Грандић. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 177-201.
COBISS.SR-ID 304323335

ANDRAGOGIJA
2011.

30. Врсте истраживања у андрагогији / Душан М. Савићевић. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 5-25.
COBISS.SR-ID 270674695

2014.

31. Професионално усавршавање директора школа / Милица Андевски, Јасмина Арсенијевић, Мирјана Томић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 692-706.
COBISS.SR-ID 298270727

2015.

32. Активности студената у слободном времену / Борка Малчић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 671-680.
COBISS.SR-ID 304522503
33. Друштвено порекло ексклузије и инклузије у високом образовању / Биљана Лунгулов, Милена Летић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 644-655.
COBISS.SR-ID 304493575
34. Теоријска утемељења концепта доживотног образовања и развоја идеје о кључним компетенцијама / Сенка Слијепчевић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 681-693.
COBISS.SR-ID 304522759

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ
2011.

35. Васпитање за моралну компетенцију / Бисера Јевтић. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 690-699.
COBISS.SR-ID 521518692
36. Језичка интелигенција код деце - како је препознати и развијати / Весна Тодоров. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 73-82.
COBISS.SR-ID 270681863
37. Креирање позитивне педагошке климе у савременој школи / Мира Јовановић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 256-263.
COBISS.SR-ID 270732039
38. Одгој личности или образовање компетенција? / Игор Радека. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 655-666.
COBISS.SR-ID 521514340

39. Улога наставника у превенцији насиља у школи / Стефан Нинковић. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 83-94.
COBISS.SR-ID 270695943
40. Улога наставника у развијању потенцијала даровитости код ученика / Олгица Томић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 240-255.
COBISS.SR-ID 270731015

2012.

41. Значај едукације младих о злоупотребама опојних дрога / Жељко Бјелајац, Јелена Матијашевић, Милан Почуча. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 401-414.
COBISS.SR-ID 276784391
42. Значај едукације младих о злоупотреби на интернету / Жељко Бјелајац, Јелена Матијашевић, Милан Почуча. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 207-220.
COBISS.SR-ID 274504455
43. Ниво информатичке писмености руководећих кадрова и стручних сарадника у основној школи / Драган Граховац, Бранислав Егић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 53-60.
COBISS.SR-ID 274453767
44. Преглед новијих истраживања педагошке климе / Мира Јовановић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 44-52.
COBISS.SR-ID 274445319
45. Примена болоњских принципа из угла студентских перцепција / Радмила Николић, Миленко Кундачина. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 29-43.
COBISS.SR-ID 274444039
46. Улога стручних сарадника у превенцији насиља у школи / Маја Петаков Вуцеља. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 231-245.
COBISS.SR-ID 274508039

2013.

47. Образовање учитеља у европским земљама / Радмила Богосављевић. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 436-453.
COBISS.SR-ID 282183687
48. Педагог и наставник физичког васпитања у превенцији насиља у школи / Марта Дедај. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 257-277.
COBISS.SR-ID 282216199
49. Педагошка радионица - облик превенције насиља у школи / Марта Дедај. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 618-631.
COBISS.SR-ID 521616228
50. Савремена основна школа и учитељ у контексту савременог образовања / Радмила Богосављевић. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 278-289.
COBISS.SR-ID 282216711

51. Улога учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика у основној школи / Наташа Стојановић. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 454-473.
COBISS.SR-ID 282184199

2014.

52. Значај и проблеми циљева и задатака образовања и васпитања у савременој школи / Јован Ђорђевић. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 197-215.
COBISS.SR-ID 296736007
53. Значај и улога вредности и њихово место у образовању и ширем друштвеном васпитању / Јован Ђорђевић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 561-576.
COBISS.SR-ID 297932551
54. Значај, потребе и могућности развијања и васпитања мишљења у савременој школи / Јован Ђорђевић. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 5-19.
COBISS.SR-ID 521630308
55. Један модел решавања проблема дисциплине у разреду / Ненад Стојковић. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 44-58.
COBISS.SR-ID 521633380
56. Карактеристике учесника у кругу школског насиља / Марта Дедај, Јована Д. Јоковић. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 33-43
COBISS.SR-ID 521632100
57. Основци у (пост) транзицији / Душица Манић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 455-468.
COBISS.SR-ID 297838343
58. Плуралност друштвених и индивидуалних потреба у функцији развоја методике рада са родитељима / Снежана Бабић-Кекез. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 654-664.
COBISS.SR-ID 298268423
59. Превенција насиља у школама и сигурност ученика / Снежана Бабић Кекез, Ана Кекез Кљајић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 426-440.
COBISS.SR-ID 521672036
60. Социјализација ученика у настави музичке културе / Данијела Васиљевић, Данијела Судзиловски, Жана Бојовић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 441-454
COBISS.SR-ID 297836039

2015.

61. Васпитне импликације наставника основне школе / Бојана Перић Пркосовачки. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 421-436.
COBISS.SR-ID 304426247

62. Фактори који утичу на појаву агресивног понашања код деце / Марта Дедај, Тања Панић, Јована Д. Јоковић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 595-607.
COBISS.SR-ID 304475911
63. Каријерно вођење - самопроцена компетенција за избор будућег занимања ученика гимназије / Мирјана Николић, Мирко Марковић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 656-670.
COBISS.SR-ID 304522247
64. Лидерство у контексту даровитости / Милена Летић, Биљана Лунгулов. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 575-594.
COBISS.SR-ID 304474631
65. Масмедији у функцији (не)квалитетног коришћења слободног времена / Наташа Ковачевић. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 437-442.
COBISS.SR-ID 304427015
66. Методолошки приступи у испитивању и оцењивању држања тела ученика млађег школског узраста / Радован Грандић, Марта Дедај, Дејан Савичевић. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 262-275.
COBISS.SR-ID 304342535
67. Проблем вршњачког насиља из угла ученика / Далиборка Поповић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 60-71.
COBISS.SR-ID 304294151
68. Утицај Facebook- а на свакодневни живот средњошколаца / Ивана Бајшев. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 289-300.
COBISS.SR-ID 304394759
69. Учесталост агресивног понашања ученика основне школе / Бисера Јевтић. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 276-288.
COBISS.SR-ID 304344327

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ
2011.

70. Естетско процењивање уметничког дела у настави ликовне културе / Невена Кнежевић. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 109-119.
COBISS.SR-ID 270699015
71. Когнитивни процес и усвајање моторичких вештина / Марта Дедај. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 95-108
COBISS.SR-ID 270697479
72. Појмовна метафора као метод учења вокабулара страног језика / Биљана Радић-Бојанић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 264-275.
COBISS.SR-ID 270732551
73. Утврђивање реда хемијске реакције помоћу математичког модела / Ивана Милановић, Видак Раичевић. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 120-131.
COBISS.SR-ID 270699271

2012.

74. Ликовни инструменти као дидактичка средства за усвајање појмова ликовне културе / Томислав Сухецки. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 467-471.
COBISS.SR-ID 276795911
75. Народна књижевност у читанкама Веселина Чајкановића и Марцела Колина / Медиса Колаковић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 79-85.
COBISS.SR-ID 274454535
76. О вишку визуелних елемената у многим савременим уџбеницима / Кристина М. Драговић. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 447-455.
COBISS.SR-ID 276790279
77. Примењена позоришна игра као метода социјално-педагошког рада / Јованка Козловачки Дамјанов. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 695-708.
COBISS.SR-ID 277388295
78. Примена теорије течне хроматографије у хемометрији биолошки активних једињења / Лидија Јеврић, Сања Подунавац Кузмановић, Соња Велимировић. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 456-466.
COBISS.SR-ID 276793095
79. Психолошке претпоставке наставе дијахронијских дисциплина у високошколској рустици у српској говорној средини / Слободанка Перкучин. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 269-279.
COBISS.SR-ID 274526983
80. Савладаност наставних садржаја физичког васпитања у зависности од нивоа стручне оспособљености наставника / Маја Батез, Бранко Крсмановић. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 422-434.
COBISS.SR-ID 276787975
81. Савремени уџбеник природе и друштва у функцији развоја способности креативног мишљења / Анте Колак, Снежана Пртљага, Александар Стојановић. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 435-446.
COBISS.SR-ID 276789767
82. Телевизија и њене васпитно-образовне могућности / Ненад Стојковић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 280-294.
COBISS.SR-ID 274527751
83. Увођење логаритамске функције помоћу интеграла-методички приступ / Ивана Милановић, Ђурђица Такачи, Ружица Вукобратовић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 61-78.
COBISS.SR-ID 274454279

2013.

84. Васпитно деловање књижевности за децу у млађим разредима основне школе / Ненад Стојковић. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 488-500.
COBISS.SR-ID 282185991

85. Васпитно-образовни значај ђачких екскурзија / Снежана Милешевић. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 511-518.
COBISS.SR-ID 282188295
86. Дидактичко-методичка функција питања у почетној настави математике / Вера Ж. Радовић, Оливера Ђокић, Мирјана Трмчић. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 474-487.
COBISS.SR-ID 282184967
87. Едукативни потенцијали виртуелних музеја / Јованка Козловачки Дамјанов. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 500-511.
COBISS.SR-ID 282187527
88. Лингводидактичка заснованост наставе језичке дијахроније на студијама русистике у српској говорној средини / Слободанка Перкучин. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 305-315.
COBISS.SR-ID 282217735
89. Мишљења студената о предностима и манама Болоњског система / Бранка Радуловић, Слободанка Марков, Оливера Гајић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 66-78.
COBISS.SR-ID 521572196
90. Нове компетенције васпитача у функцији иновација методике ликовног васпитања предшколске деце и искуства постмодерних уметности / Томислав Сухецки. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 632-637.
COBISS.SR-ID 521616740
91. Ономатопеја у текстовима читанки за први разред основне школе / Љиљана Келемен. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 654-671.
COBISS.SR-ID 521618788
92. Подстицање самоефикасности код ученика путем хеуристичке наставе / Даница Веселинов, Александар Игњатовић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 79-90.
COBISS.SR-ID 280883975
93. Телевизијски образовни програм у доживотном учењу / Светлана Лазић. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 290-304.
COBISS.SR-ID 282217223
94. Улога школске библиотеке у иновирању дидактичко-методичких стратегија у наставном процесу / Даница Веселинов. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 638-653.
COBISS.SR-ID 521617764

2014.

95. Алгебарски идентитети и усмено рачунање / Милан В. Живановић, Радован Грандић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 491-497.
COBISS.SR-ID 297850631
96. Беседа и савремена школа / Бранка Јакшић Провчи. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 498-506.
COBISS.SR-ID 297859847

97. Вокабулар у настави страног језика струке на примеру енглеског језика за студенте социјалне едукације и рехабилитације / Маја Иванчевић Отањац. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 455-468.
COBISS.SR-ID 297840903
98. Допринос методе дебате квалитету образовања / Ружица Петровић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 629-638.
COBISS.SR-ID 298169095
99. Значај физичке вежбе за формирање правилног држања тела ученика / Марта Дедај, Дејан Савичевић, Јована Д. Јоковић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 476-490.
COBISS.SR-ID 297845511
100. Инверзија као синтаксички и стилистички феномен : (на примеру Настасијевићева песме Труба) / Гордана Штасни. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 507-516.
COBISS.SR-ID 297876231
101. Компаративна анализа програма биологије и екологије у основном образовању у Републици Србији и републици Аустрији / Нада Џамић Шепа, Томка Миљановић, Тијана Прибићеви. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 71-82.
COBISS.SR-ID 521634916
102. Мисија цркве кроз верску наставу у државним школама Републике Србије у 21. веку / Нинослав Качарић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 517-534.
COBISS.SR-ID 297877255
103. Могућности примене посебних метода, техника и стручних уџбеника у настави вокабулара енглеског језика за посебне намене / Ивана Вранић. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 258-271.
COBISS.SR-ID 296933383
104. Ортографске грешке у писменим задацима као смернице за унапређивање културе изражавања ученика и поб о љшање наставе правописа / Ивана Ђ. Ђорђев. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 83-94.
COBISS.SR-ID 521635172
105. Ставови студената о примени мапа појмова у реализацији зоолошких програмских садржаја (Аннелида) / Јелена Станисављевић, Драган Ђурић, Љубиша Станисављевић. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 59-70.
COBISS.SR-ID 521634148
106. Творбени процеси у енглеском језику: нове речи у области инжењерства заштите животне средине / Марина Катић, Јелисавета Шафрањ. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 95-102.
COBISS.SR-ID 521640548
107. Теоријски плурализам између апстрактних негација и некритичких адаптација : (Дискурс о пројектној настави као практичном изразу теоријског плурализма) / Грозданка Гојков и Жељка Бојанић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 577-613.
COBISS.SR-ID 297934343

2015.

108. Дидактички аспекти истрживачког учења и метакогнитивне стратегије / Даница Веселинов. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 622-632.
COBISS.SR-ID 304488711
109. Домети и ограничења у примени проблемски оријентисане наставе / Наташа Николић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 97-105.
COBISS.SR-ID 304298759
110. Примена теренског рада и екскурзије у настави биологије у основној школи / Јелена Станисављевић, Братислава Добрић, Сања Лазић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 72-83.
COBISS.SR-ID 304294919
111. Тимска настава у оквиру програма RWCT : читањем и писањем до критичког мишљења / Лела Вуковић, Светлана Костовић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 608-621.
COBISS.SR-ID 304487175
112. Уважавање достигнутог нивоа развоја ученика и примена мотивацоних стртегија у настави / Даница Коцевска. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 633-642.
COBISS.SR-ID 304489735
113 Хеуристичке методе учења и поучавања као фактор подстицања метакогнитивних стратегија ученика / Радмила Николић, Даница Веселинов. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 443-452.
COBISS.SR-ID 304434951

ЕКОЛОШКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

2011.

114. Екохуманизација васпитно - образовног система и развој еколошке свести на примарном ступњу образовања / Станислава Марић Јуришин. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 725-739.
COBISS.SR-ID 521521508

2012.

115. Значај експеримента у еколошком образовању и васпитању ученика основне школе / Миона Богосављевић-Шијаков, Станко Цвјетићанин. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 95-104.
COBISS.SR-ID 274457863

2013.

116. Еколошко описмењавање кроз призму васпитно-образовног система Републике Србије - заступљеност и обрада / Станислава Марић Јуришин. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 55-66.
COBISS.SR-ID 280879111

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА
2011.

117. Комуникација у школи данас путоказ за сутра / Љупчо Кеверески. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 521-527.
COBISS.SR-ID 270966791
118. Повезаност између преференције замишљених боја и неких карактеристика дјеце предшколске доби / Јошко Синдик. -Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 159-174.
COBISS.SR-ID 270704903
119. Позитивна и негативна осјећања у односу на саморегулаторну ефикасност средњошколаца и студената / Тања Станковић-Јанковић, Сњежана Ђурђевић, Ненад Сузић. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 141-158.
COBISS.SR-ID 270702599
120. Припрема дјетета за полазак у школу / Есед Карић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 323-334.
COBISS.SR-ID 270737671

2012.

121. Иновације у функцији разбијања формализма у настави математике основне и средње школе / Ђоко Г. Марковић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 156-166.
COBISS.SR-ID 274464775
122. Један знаменити румунски педагог: Петру Пипош (1859-1913) / Мариа Александра Пантеа. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 544-546.
COBISS.SR-ID 276825607
123. Мултикултуралност или асимилација? : основно образовање у Банату између 1867-1914. године / Арон Ковач. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 512-528.
COBISS.SR-ID 276798471
124. Образовна технологија у почетној настави математике / Веселин Мићановић. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 547-558.
COBISS.SR-ID 276826119
125. Однос самоиндуциране уланчане демотивираности те емоционалне компетенције и доживљеног стреса на послу одгојитељица / Јошко Синдик, Саша Мисони. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 743-763.
COBISS.SR-ID 277402887

126. Разлике у доживљајима ефикасности тимског рада у односу на доб и профил стручњака из предшколског одгоја и образовања / Јошко Синдик. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 329-344.
COBISS.SR-ID 274552071
127. Социјална педагогија - приступ из двоструке перспективе: историјске и развоја личности / Лоредана Дробот. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 529-543.
COBISS.SR-ID 276825095

2013.

128. Геометријски и комбиновани полиформизми у настави математике средње школе / Ђоко Г. Марковић. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 356-363.
COBISS.SR-ID 282247175
129. Конструкција упитника митова о родитељству и одгајању / Јошко Синдик. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 164-180.
COBISS.SR-ID 280918279
130. Конфесионално православно образовање у Трансилванији у периоду 1849-1867 / Флорин Добеј. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 181-190.
COBISS.SR-ID 280930823
131. Научна схватања Елене Кеј и наших педагога о позицији дјетета у васпитном процесу / Татјана Михајловић. - Год. 69, бр. 4 (2013), стр. 693-707.
COBISS.SR-ID 521625700

2014.

132. Етнички стереотипи у Босни и Херцеговини / Есед Карић, Емина Карић. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 369-381.
COBISS.SR-ID 297563655
133. Очекивања након потписивања болоњске декларације / Ненад Сузић, Анкица Миливојац. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 723-742.
COBISS.SR-ID 298290183
134. Повезаност одгојних поступака мајки са самопоштовањем дјеце / Ида Шимуновић, Јошко Синдик. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 157-180.
COBISS.SR-ID 521646692

2015.

135. Повезаност тјелесног самопоимања и академског постигнућа адолесцената / Мелиса Хусарић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 147-163.
COBISS.SR-ID 304306439
136. Проблеми при доношењу одлука у малим групама и конфликтне оријентације ученика / Тања Станковић-Јанковић, Ненад Сузић, Александар Тубица. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 720-739.
COBISS.SR-ID 304524039

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ
2012.

137. Борба педагошког реформатора Стевана Д. Поповића за европски статус наших учитеља / Светозар Дунђерски. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 472-480. COBISS.SR-ID 276796167

2013.

138. Домети и актуелности педагошких идеја Адолфа Феријера / Радован Антонијевић, Наташа Николић. - Год. 69, бр. 4 (2013), стр. 681-692. COBISS.SR-ID 523693719
139. Значај мисли и дела Милана Ђ. Милићевића : (1831-1908) / Светозар Дунђерски. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 540-550. COBISS.SR-ID 282212871

2014.

140. Слободна школа и васпитање у делима Лава Николајевича Толстоја / Живомир Јовановић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 707-715. COBISS.SR-ID 298285575
141. Хербартијанство др Стевана М. Окановића : (1871-1917) / Светозар Дунђерски. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 272-284. COBISS.SR-ID 296971015

2015.

142. Бескомпромисни борац за учитељско достојанство Драгиша М. Михаиловић : (1879-1941) / Светозар Дунђерски. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 301-312. COBISS.SR-ID 304396039

METODOLOGIJA
2011.

143. Анализа и синтеза у методологији научноистраживачког рада / Оливера Смиешко, Олга Царић, Маријана Царић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 17-28. COBISS.SR-ID 274443783
144. Методологија научних истраживања / Олга Царић, Маријана Царић. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 26-32. COBISS.SR-ID 270674951

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ
2011.

145. Педагошка мисао Доситеја Обрадовића : (поводом 200 година од смрти) : Доситеј сироче / Христифор М. Ранчић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 335-339. COBISS.SR-ID 270738183
146. Прегледна систематизација идеја о предшколству : Милосав Петровић: Векови предшколства, МБ Графика, Ниш, 2010. / Христифор М. Ранчић. -Год. 57, бр.1/2 (2011), стр. 175-177. COBISS.SR-ID 270728967
147. Примена иновативних метода при увођењу деце у свет писане речи : Рингхилд А. Оуссорен, Плес писања, Прогресивни глазбено - покретни програм развоја почетних вјештина писања дјеце, Остварење, Загреб, 2007. / Далиборка Живковић. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 178-179. COBISS.SR-ID 521469796

2012.

148. Библиографија часописа “Педагошка стварност” : (1995-2000) / Снежана Ритер. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 358-389. COBISS.SR-ID 274555143
149. Библиографија часописа “Педагошка стварност” : (2001-2005) / Снежана Ритер. - Год. 58, бр. 3, 2012, стр. 561-588. COBISS.SR-ID 276827911
150. Библиографија часописа “Педагошка стварност” : (2006-2010) / Снежана Ритер. - Год. 58, бр. 4, 2012, стр. 764-794. COBISS.SR-ID 277403143
151. Есеј о есејима / Душан Ђорђевић. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 559-560. COBISS.SR-ID 276827399
152. Како оснажити савремену породицу? / Адила Пашалић Кресо, Радован Грандић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 345-351. COBISS.SR-ID 274553095
153. Метода узорка у педагошким истраживањима / Грозданка Гојков. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 352-354. COBISS.SR-ID 274553863
154. Религијски системи / Мирча Маран. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 355-357. COBISS.SR-ID 274554631

2013.

155. Нови прилог интердисциплинарном подручју истраживања : Иван Цифрић, Лексикон социјалне екологије - критичко промишљање, Школска књига, За-

греб, 2012, 466 стр. / Милан М. Мишковић. - Год. 69, бр. 4 (2013), стр. 711-716.
COBISS.SR-ID 521628260

156. Репетиторијум : првих десет бројева листа просветних радника “45 минута” / Милосав Петровић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 191-194.
COBISS.SR-ID 280933383

157. Сусрет читаоца и педагошког дела / Љубица Продановић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 195-198.
COBISS.SR-ID 280933895

158. Употреба SPP програма у педагошким истраживањима / Грозданка Гојков. - Год. 69, бр. 4 (2013), стр. 708-710.
COBISS.SR-ID 521626980

159. Уџбеник чешког језика за први разред / Сузана Мунћан . - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 364-366.
COBISS.SR-ID 282247687

2014.

160. Високошколска дидактика : Грозданка Гојков, Фрагменти високошколске дидактике. Висока школа струковних студија за васпитаче “Михаило Палов”, Вршац, 2013 / Милица Андевски. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 382-390.
COBISS.SR-ID 297564935

161. Знање како се учи као извор пријатних емоција током учења : Тања Станковић Јанковић: Учење учења и емоције у настави, Арт принт, Бања Лука, 2012. / Златко М. Павловић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 543-547.
COBISS.SR-ID 297882631

162. Поновно промишљање о даровитости / Босиљка Ђорђевић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 723-742.
COBISS.SR-ID 298292743

163. Проф. Станко Првановић-математичар и методичар наставе математике : аутор Др Душан Липовац, издавач Завод за уџбенике, Београд, 2012 / Ивана Миловановић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 749-753.
COBISS.SR-ID 298296071

164. Српски педагози о циљу и задацима васпитања / Грозданка Гојков. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 230-236.
COBISS.SR-ID 296927239

2015.

165. Високошколска настава / Милица Андевски. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 514-518.
COBISS.SR-ID 304461319

166. Двадесет година о даровитости и креативности / Босиљка Ђорђевић. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 510-513.
COBISS.SR-ID 304460295
167. Образовна инклузија у светлу системске теорије / Јелисавета Тодоровић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 740-745.
COBISS.SR-ID 304524295
168. Сва наша деца : Мирјана Станковић-Ђорђевић(2014), Пирот, Висока школа струковних студија за образовање васпитача / Вера Рајовић. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 339-342.
COBISS.SR-ID 304412679
169. Тридесет година часописа "Учитељ" : Мирјана Илић, мр Ана Савковић, Часопис "Учитељ" 1983-2013, Савез учитеља Србије, Београд, 2014, 214 стр. / Јелена Стаматовић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 164-166.
COBISS.SR-ID 304306695

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА
2011.

170. Актуелност реформне педагогије: модел слободних и демократских школа / Јована Милутиновић, Слађана Зуковић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 426-437.
COBISS.SR-ID 270950151
171. Војна академија-између традиције и визије / Илија Кајтез. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 63-72.
COBISS.SR-ID 270677511
172. Еманципаторско васпитање - основ развоја партнерских односа у настави / Драго Бранковић, Бране Микановић. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 581-595.
COBISS.SR-ID 521505124
173. Ефекти савремених дидактичких тежњи у промењеном друштвеном и школском контексту / Александар Стојановић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 485-498.
COBISS.SR-ID 270965767
174. Изазови за будућност социјалнопедагошке делатности у школи / Стефан Нинковић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 528-538.
COBISS.SR-ID 270967047
175. Исходи учења у високом образовању као индикатори квалитета образовања / Биљана Лунгулов. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 610-623.
COBISS.SR-ID 521512804
176. Конструктивистички оквири дидактике односа / Милица Андевски. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 448-463.
COBISS.SR-ID 270951431
177. Могући пут педагошке промене / Оливера Кнежевић Флорић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 438-447.
COBISS.SR-ID 270950663

178. Новосадска Змај Јовина гимназија као одраз и исходиште европске, демократске и секуларне образовне перспективе / Светозар Дунђерски. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 707-724.
COBISS.SR-ID 521519716
179. Обавезно информатичко образовање у основној школи - предуслов квалитета информатичког образовања у средњој школи / Драгана Глушац, Љиљана Крнета. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 750-759.
COBISS.SR-ID 521525604
180. Образовање за будућност - правци промене / Тамара Боровица. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 679-689.
COBISS.SR-ID 521518436
181. Педагошки изазови у пракси супервизије социјалног рада / Мила Бељански. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 235-239.
COBISS.SR-ID 270730503
182. Перцепције наставника о природи повезаности знања у настави математике / Радован Антонијевић. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 638-654.
COBISS.SR-ID 521514084
183. Прилог критичком промишљању виртуализације образовања / Данило Ж. Марковић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 464-473.
COBISS.SR-ID 270953735
184. Савремени полиметодизам - бесконачни списак наставних метода / Вера Ж. Радовић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 499-507.
COBISS.SR-ID 270964999
185. Смисао и циљеви хуманистички усмереног васпитања и образовања у савременим условима / Бранко Јовановић. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 596-609.
COBISS.SR-ID 521512292
186. Стандардизација информатичке писмености ученика основних школа / Драган Граховац, Бранислав Егић. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 740-749.
COBISS.SR-ID 521525092
187. Стратегија промјена у образовању не може без футурологије / Ненад Сузић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 474-484.
COBISS.SR-ID 270954247
188. Телевизијски образовни програм у функцији доживотног учења / Светлана Лазић. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 667-678.
COBISS.SR-ID 521515876
189. Улога уџбеника у развоју мишљења ученика / Марина Матејевић, Ина Васковић. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 624-637.
COBISS.SR-ID 521513060
190. Утицај и домети педагогије Марије Монтесори и савремени васпитно - образовни систем / Жана Бојовић. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 700-706.
COBISS.SR-ID 521519204

191. Утицај методолошке културе наставника на школу и образовање / Јелена Максимовић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 548-557.
COBISS.SR-ID 270967559
192. Утицај технолошког окружења на конкурентност образовања у функцији привредног развоја Србије / Светлана Игњатијевић, Вук Раичевић, Драгомир Ђорђевић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 539-547.
COBISS.SR-ID 270967303
193. Фактори и потребе повећања привлачности наставничке професије / Радмила Богосављевић. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 508-520.
COBISS.SR-ID 270966279
194. Финансијско - правни положај ђачких и студентских задруга / Радица Шиповац. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 225-234.
COBISS.SR-ID 270730247

2012.

195. Виђење образовања : (поводом текста Стратегије образовања у Србији) / Душан М. Савићевић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 189-194.
COBISS.SR-ID 274502407
196. Доживотно учење и професионални развој наставника/ца / Светлана Лазић. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 680-694.
COBISS.SR-ID 277387783
197. Имплицитна становишта родитеља и наставника о даровитости деце основношколског узраста / Данијела Обрадовић. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 669-679.
COBISS.SR-ID 277385991
198. Индентификација склоности према традицији и традиционалним вредностима / Слободан Балаћ. -Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 85-94.
COBISS.SR-ID 274456839
199. Кич и уметност / Невена Кнежевић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 246-253.
COBISS.SR-ID 274509063
200. Лидерство, моралност и даровитост: проблеми, паралеле и перспективе / Милена Стипић, Радован Грандић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 195-206.
COBISS.SR-ID 274503687
201. Музеји као савремени центри учења и њихов положај у друштву знања / Љубица Васић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 254-268.
COBISS.SR-ID 274509575
202. Плурализам у поимању и дефинисању феномена породице / Слађана Зуковић, Радован Грандић. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 656-668.
COBISS.SR-ID 277385479
203. Породична и брачна терапија по методи Виргиније Сатир - приказ случаја / Марта Дедај. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 221-230.
COBISS.SR-ID 274506503

204. Супервизија у школи / Мила Бељански. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 415-421.
COBISS.SR-ID 276785159

2013.

205. Виктимизација жена кроз призму родне неравноправности у традиционалном и савременом контексту / Драгана Стојановић, Загорка Марков. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 593-603.
COBISS.SR-ID 521613668
206. Деконструкција националних карактера у стваралаштву Григорија Божовића / Весна Тодоров. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 46-54.
COBISS.SR-ID 280878599
207. Домети квалитативних и квантитативних метода у педагошким истраживањима / Јелена Максимовић. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 239-252.
COBISS.SR-ID 282214919
208. Естетска интелигенција или дар да се креативно уобличе медијске поруке : естетски уређена информација-структура садржаја као подстицај интелигенције / Томислав Сухецки. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 253-256.
COBISS.SR-ID 282215175
209. Менторски рад у образовању / Тања Шијаковић. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 604-617.
COBISS.SR-ID 521615460
210. Педагог и менаџмент промена у школи / Светлана Костовић, Милка Ољача, Тамара Боровица. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 423-435.
COBISS.SR-ID 282183175
211. Срби у расејању: педогашка димензија стања српске дијаспоре у Републици Немачкој / Драгана Бубуљ, Радован Грандић. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 224-238.
COBISS.SR-ID 282214151
212. Тенденције и циљеви савременог образовања / Радмила Богосављевић. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 584-592.
COBISS.SR-ID 521613156
213. Учитељски позив - највреднији дар човека заједници света / Илија Кајтез. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 26-45.
COBISS.SR-ID 280877831
214. Циљеви образовања и друштвена значења иницијативе, стваралаштва и сарадње / Зоран Аврамовић. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 395-407.
COBISS.SR-ID 282181895
215. Шта данас подразумева појам “васпитање” / Босиљка Ђорђевић. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 385-394.
COBISS.SR-ID 282181639

2014.

216. Педагошка легитимност питања исхода из угла нове образовне политике у Србији / Милан Узелац. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 639-653.
COBISS.SR-ID 298171143
217. Развој верске наставе и њени ефекти у Србији / Нинослав Качарић. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 237-248.
COBISS.SR-ID 296931591
218. Регионални центри за професионални развој запослених у образовању у систему стручног усавршавања / Рада Каранац, Жељко М. Папић, Горица Станојевић. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 20-32.
COBISS.SR-ID 521631844
219. Савремено васпитање - епистемиолошка, семантичка и садржајна разматрања / Јован Ђорђевић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 415-425.
COBISS.SR-ID 297831431
220. Стваралаштво хемије - хемија уметности или уметност као духовна алхемија / Томислав Сухецки. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 249-257.
COBISS.SR-ID 296932359

2015.

221. Демократичност и доступност високог образовања: формални оквир и социјална димензија реформских процеса / Биљана Лунгулов. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 228-239.
COBISS.SR-ID 304325895
222. Друштвена реакција у заштити права деце без родитељског старања / Марија Јелић, Радован Грандић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 18-32.
COBISS.SR-ID 304292103
223. Значај породичне комуникације у припреми младих за одговорно родитељство / Наташа Ковачевић. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 252-261.
COBISS.SR-ID 304340999
224. Значајнија истраживања о васпитању у савременој породици у свету и код нас / Марина Мијатовић, Јована Павловић. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 245-251.
COBISS.SR-ID 304327175
225. Образовне и каријерне аспирације адолесцената из родне перспективе / Јелена Ђерманов, Тамара Каралић, Маријана Косановић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 556-574.
COBISS.SR-ID 304469767
226. Патриотизам као морална вредност у плурарном друштву / Радован Грандић, Мајда Мајор. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 541-555.
COBISS.SR-ID 304467207

227. Проблеми васпитања у савременој породици / Марина Мијатовић, Есед Карић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 33-46.
COBISS.SR-ID 304292615
228. Савремена антиуметничка пракса угрожава образовање / Томислав Сухецки. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 240-244.
COBISS.SR-ID 304326407
229. Ставови учитеља и наставника о информационо-комуникационо технолошким компентенцијама / Мирјана Николић, Жељко Николић, Маја Цвијетић. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 404-420.
COBISS.SR-ID 304424711
230. Улога интернета у сфери образовања / Јелена Матијашевић-Обрадовић, Ненад Бингулац, Јоко Драгојловић. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 393-403.
COBISS.SR-ID 304423431
231. Функционалистичке и конфликтне социологије образовања / Јована Шкорић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 47-59.
COBISS.SR-ID 304292871

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
2011.

232. Васпитачка школа са инклузивним етосом / Загорка Марков, Мирослава Којић. - Год. 57, бр. 1/2 (2011), стр. 132-140.
COBISS.SR-ID 270701319
233. Дидактичко-методичка организација еколошког васпитно-образовног рада у предшколским установама / Снежана Штрбац, Томка Миљановић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 276-288.
COBISS.SR-ID 270733575
234. Животна доб васпитача и опремљеност вртића утичу на задовољство послом / Сања Нишевић, Весна Цолић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 289-296.
COBISS.SR-ID 270734599
235. Неки нови погледи на припрему предшколске деце за почетно читање и писање / Миланка Маљковић. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 760-767.
COBISS.SR-ID 521529188

2012.

236. Ефекти насиља у породици на понашање деце предшколског узраста / Даница Васиљевић-Продановић. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 491-499.
COBISS.SR-ID 276797191
237. Неке улоге васпитача у сарадњи са породицом / Весна Тодоров, Ивана Кезуновић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 309-318.
COBISS.SR-ID 274549511

238. ПРИМЕНА теорије афективне везаности у адаптацији деце јасленог узраста : пример добре праксе / Живка Комленац, Оливера Ковачевић, Олгица Стојић, Ивана Михић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 295-308.
COBISS.SR-ID 274548999
239. Традиционалне дечје игре у новосадским вртићима данас / Весна Цолић. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 481-490.
COBISS.SR-ID 276796679
240. Улога стручног сарадника педагога у реализацији пројекта "Рециклажа" / Олгица Пушић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 105-117.
COBISS.SR-ID 274458887

2013.

241. Васпитач као чинилац развоја личности и когниције предшколског детета / Марија Д. Сакач, Миа Р. Марић, Јелена Пантић. - Год. 59, бр. 4 (2013), стр. 672-680.
COBISS.SR-ID 521619812
242. Значај реедукације психомоторике у инклузији за децу предшколског узраста / Валентина Ђурић. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 529-539.
COBISS.SR-ID 282212103
243. Значај часова методике наставе математике на студијским програмима за васпитаче / Милан В. Живановић, Радован Грандић. - Год. 59, бр. 3 (2013), стр. 519-528.
COBISS.SR-ID 282211335
244. Неправилно држање тела као предиктор сколиозе код деце предшколског узраста / Мирољуб Ивановић, Угљеша Ивановић. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 316-331.
COBISS.SR-ID 282243847

2014.

245. Иновације у садржајима наставе сценографије и костимографије за васпитаче - специјализанте / Томислав Сухецки. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 103-111.
COBISS.SR-ID 521643108
246. Комуникацијске способности деце на крају предшколског детињства / Јасмиа Клеменовић, Милица Рапић. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 314-329.
COBISS.SR-ID 297044231
247. Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма / Соња Величковић. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 112-123.
COBISS.SR-ID 521644388

248. Реализација усмерене активности из физичког васпитања кроз драматизацију бајке “Црвенкапа” код деце предшколског узраста / Ирена Станишић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 535-542.
COBISS.SR-ID 297880071
249. Специфични аспекти еколошког васпитања и образовања деце предшколског узраста / Даница Веселинов, Снежана Пртљага. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 330-341.
COBISS.SR-ID 297044999
250. Улога предшколских установа у одржању мањинског језика у двојезичним срединама / Милица Ђуричић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 716-722.
COBISS.SR-ID 298288135
251. Утицај различитих концепција и становишта на одређење спремности за полазак у школу / Јасмина Клеменовић. - Год. 60, бр. 4 (2014), стр. 679-691.
COBISS.SR-ID 298269447

2015.

252. Грађански активизам и дечја људска права у вртићу / Светлана Лазић. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 453-461.
COBISS.SR-ID 304457479
253. Значај, карактеристике и врсте музичких игара на предшколском узрасту / Јасмина Столић. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 326-338.
COBISS.SR-ID 304411911
254. Примена теорије течнеи вртића у подстицању и развијању музичког талента предшколске деце / Биљана Јеремић, Марија Сакач. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 106-121.
COBISS.SR-ID 304300807
255. Примена новог модела адаптације деце у јаслицама-пример добре праксе / Гордана Мијаиловић, Марта Дедај, Далиборка Елезовић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 694-703.
COBISS.SR-ID 304523015
256. Примери програма предшколског васпитања у свету / Соња Величковић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 122-133.
COBISS.SR-ID 304301575
257. Ромски асистенти и процес културно-образовне инклузије ромске деце / Светлана Костовић, Милка Ољача, Наташа Ковачевић. - Год. 61, бр. 2 (2015), стр. 313-325.
COBISS.SR-ID 304398855

ПСИХОЛОГИЈА
2011.

258. Однос између појма морала и механизма моралне контроле у светлу Бандурине социокогнитивне теорије морала / Младен Печујлија, Жељка Бојанић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 297-311.
COBISS.SR-ID 270736391
259. Полне предрасуде младих: шта се заиста променило? / Нина Бркић, Маја Несторовић. - Год. 57, бр. 3/4 (2011), стр. 312-322.
COBISS.SR-ID 270737415

2012.

260. Анксиозност, депресивност и социјална агресивност као предиктор недоследности родитеља у васпитању / Надежда Родић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 130-139.
COBISS.SR-ID 274461191
261. Ометеност као первазивни стресор породице / Мирјана Станковић Ђорђевић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 139-155.
COBISS.SR-ID 274461959
262. Скала медијске писмености-смп-нс: факторска структура и метријске карактеристике / Владимир Михић, Јасмина Коџопељић. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 729-742.
COBISS.SR-ID 277389063
263. Stres-proces i perfekcionizam-uloga neuroticizma i resursa za suočavanje sa stresom / Ana Genc, Jasmina Pekić. - God. 58, br. 1, 2012, str. 118-129.
COBISS.SR-ID 274459655

2013.

264. Дечје препознавање појединих облика вршњачког насиља као насилних интеракција / Тања Недимовић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 151-163.
COBISS.SR-ID 280917255
265. Значај старосних разлика у изражавању задовољства послом / Жељка Бојанић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 138-150.
COBISS.SR-ID 280889607
266. Пол, школски успех и мотивација за школско учење / Александра Трогрлић, Душана Шарчевић, Александар Васић. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 332-349.
COBISS.SR-ID 282245639
267. Развојно-едукативна улога медијације / Сандра Чачић. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 350-355.
COBISS.SR-ID 282246407

2014.

268. Емоције или емоционална интелигенција / Босиљка Ђорђевић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 543-547.
COBISS.SR-ID 297880327
269. Како деца бирају пријатеље? / Јована Трбојевић, Јелица Петровић. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 142-156.
COBISS.SR-ID 521646436
270. Утицај радног места запослених у основним школама на задовољство послом / Вероника Катарина Митровић, Мирјана Николић, Жељко Николић. - Табеле. - Год. 60, бр. 1 (2014), стр. 124-141.
COBISS.SR-ID 521644900

2015.

271. ЕКСТЕРНАЛИЗОВАНИ проблеми код деце са различитим сметњама : перцепција наставника / Нина Бркић-Јовановић, Татјана Крстић, Биљана Обрадовић, Иван Јерковић. - Год. 61, бр. 4 (2015), стр. 704-719.
COBISS.SR-ID 304523783
272. Особине личности као предиктори процене задовољености базичних психичких потреба просветних радника / Јелена Достанић, Жељка Бојанић. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 496-509.
COBISS.SR-ID 304459527
273. ПРОЦЕНА реаговања родитеља на дијагнозу хроничне болести или развојне сметње детета : значај за планирање сарадње са родитељима / Ивана Михић, Татјана Крстић, Наташа Лукић, Милана Рајић. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 481-495.
COBISS.SR-ID 304459015

СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА
2011.

274. Инклузивни развој школе / Марта Дедај. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 558-565.
COBISS.SR-ID 270968071
275. Инклузија - педагошки модел подршке детету са аутизмом у редовном вртићу / Александра Лудајић, Загорка Марков. - Год. 57, бр. 7/8 (2011), стр. 768-781.
COBISS.SR-ID 521530980
276. Прагматична рефлексија идејног дискурса позиционираног у инклузивном процесу / Мирослава Којић, Загорка Марков. - Год. 57, бр. 5/6 (2011), стр. 566-574.
COBISS.SR-ID 270968327

2012.

277. “ Идеална школа” за децу оштећеног слуха / Ђурђа Солеша-Гријак. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 709-719.
COBISS.SR-ID 277388807
278. Социолошки контекст инклузивног образовања. 1 / Милан М. Мишковић. - Год. 58, бр. 3 (2012), стр. 500-511.
COBISS.SR-ID 276797959
279. Социолошки контекст инклузивног образовања. 2 / Милан М. Мишковић. - Год. 58, бр. 4 (2012), стр. 720-728.
COBISS.SR-ID 521569380
280. Хранитељске породице и деца са сметњама у развоју / Загорка Марков, Мирослава Којић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 319-328.
COBISS.SR-ID 274550791

2013.

281. Дискурс идентитета деце из хранитељских породица / Мирослава Којић, Загорка Марков, Смиљана Којић Грандић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 125-137.
COBISS.SR-ID 280886791
282. Процена дечјег функционисања у предшколском и школском окружењу / Тања Панић, Јелена Опсеница Костић, Марта Дедај. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 342-355.
COBISS.SR-ID 297556487
283. Свеобухватна процена деце са развојним сметњама: социјални приступ / Маријана Станковић-Ђорђевић. - Год. 60, бр. 2 (2014), стр. 356-368.
COBISS.SR-ID 297558279
284. Специфичности педагошког рада са ученицима с поремећајима понашања / Марија Јелић. - Год. 59, бр. 1 (2013), стр. 109-124.
COBISS.SR-ID 280885511

2015.

285. Ефекти стручног усавршавања наставника на примеру инклузије ученика са поремећајма у понашању и емоцијама / Смиљна Којић-Грандић, Зорица Рофа. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 134-146.
COBISS.SR-ID 304302855
286. Различити приступи у раду наставника и стручних сарадника са ученицима са поремећајима понашања / Маја Петаков Вуцеља. - Год. 61, бр. 3 (2015), стр. 462-480.
COBISS.SR-ID 304458503

ФИЛОЗОФИЈА
2012.

287. Етичка рефлексија зла / Ружица Петровић. - Год. 58, бр. 1, 2012, стр. 5-16.
COBISS.SR-ID 274442759
288. Ксенофаново Једно / Жељко Калуђеровић. - Год. 58, бр. 2, 2012, стр. 177-188.
COBISS.SR-ID 274501383

2013.

289. Елејско биће / Жељко Калуђеровић. - Год. 59, бр. 2 (2013), стр. 209-223.
COBISS.SR-ID 282213639

2014.

290. Биоетика, дипломатија и клонирање / Жељко Калуђеровић. - Год. 60, бр. 3 (2014), стр. 401-414.
COBISS.SR-ID 297621511
291. Емпедоклови корени свега, Љубав и Мржња / Жељко Калуђеровић, Орхан Јашић. - God. 60, br. 2 (2014), str. 216-229.
COBISS.SR-ID 296740615

2015.

292. Анаксагорине хомеомерије и Ноус / Жељко Калуђеровић, Орхан Јашић. - Год. 61, бр. 1 (2015), стр. 5-17.
COBISS.SR-ID 304290823
293. Аристотел као историчар филозофије / Жељко Калуђеровић. - God. 61, br. 2 (2015), str. 213-227.
COBISS.SR-ID 304325127
294. Разложност хомо менсуре / Жељко Калуђеровић, Златан Делић. - God. 61, br. 4 (2015), str. 529-540.
COBISS.SR-ID 304464903

РЕГИСТАР АУТОРА

А

Аврамовић, Зоран 214
Андевски, Милица 31, 160, 165, 176
Антонијевић, Радован 138, 182
Арсенијевић, Јасмина 31

Б

Бабић Кекез, Снежана 58, 59
Бајшев, Ивана 68
Балаћ, Слободан 198
Батез, Маја 80
Бељански, Мила 181, 204
Бингулац, Ненад 230
Бјелајац, Жељко 41, 42
Богосављевић, Радмила 47, 50, 193, 212
Богосављевић Шијаков, Миона 115
Бојанић, Жељка 107, 258, 265, 272
Бојовић, Жана 60, 190
Боровица, Тамара 180, 210
Бранковић, Драго 172
Бркић Јовановић, Нина 259, 271
Бубуљ, Драгана 211

В

Васиљевић, Данијела 60
Васиљевић Продановић, Даница 236
Васић, Александар 266
Васић, Љубица 201
Васковић, Ина 189
Велимировић, Соња 78,
Величковић, Соња 247, 256
Веселинов, Даница 92, 94, 108, 113, 249
Вилотијевић, Младен 4
Вилотијевић, Нада 4
Вранић, Ивана 103
Вукобратовић, Ружица 83,
Вуковић, Лела 111

Г

Гајић, Оливера 89
Генц (Göncz), Ана 263
Глушац, Драгана 179
Гојков, Грозданка 6, 107, 153, 158, 164
Грандић, Радован 5, 8, 12, 16, 17, 26, 29, 66, 95, 152, 200, 202, 211, 222, 225, 243
Граховац, Драган 43, 186

Д

Дедај, Марта 25, 48, 49, 56, 62, 66, 71, 99, 203, 255, 274, 282
Делић, Златан 294
Добеј, Флорин 130
Добрић, Братислава 110
Достанић, Јелена 272
Драговић, Каристина М. 76
Драгојловић, Јоко 230
Дробот, Лоредана 127
Дунђерски, Светозар 137, 139, 141, 142, 178

Ђ

Ђерманов, Јелена 224
Ђокић, Оливера 86
Ђорђев, Ивана Ђ. 104
Ђорђевић, Босиљка 13, 162, 166, 215, 268
Ђорђевић, Драгомир 192
Ђорђевић, Душан 151
Ђорђевић, Јован 9, 10, 15, 52, 53, 54, 219
Ђурђевић, Сњежана 11
Ђурић, Валентина 242
Ђурић, Драган 105
Ђуричић, Милица 250

Е

Егић, Бранислав 43, 186
Елезовић, Далиборка 255

Ж

Живановић, Милан В. 95, 243
Живковић, Далиборка 147

З

Зуковић, Слађана 24, 170, 202

И

Ивановић, Мирољуб 244
Ивановић, Угљеша 244
Иванчевић Отањац, Маја 97,
Игњатијевић, Светлана 192
Игњатовић, Александар 92

Ј

Јакшић Провчи, Бранка 96,
Јашић, Орхан 291, 292
Јеврић, Лидија 78
Јевтић, Бисера 35, 69
Јелић, Марија 222, 284
Јеремић, Биљана 252,
Јерковић, Иван 271
Јовановић, Бранко 185
Јовановић, Мира 37, 44
Јовановић, Живомир 140,
Јоковић, Јована Д. 25, 56, 62, 99,

К

Кајтез, Илија 171, 213
Калуђеровић, Жељко 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294
Каралић, Тамара 225
Каранац, Рада 218
Карић, Емина 132
Карић, Есед 120, 132, 227
Катић, Марина 106
Качарић, Нинослав 102, 217
Кеверески, Љупчо 117
Кезуновић, Ивана 237
Кекез Кљајић, Ана 59
Келемен, Љиљана 91
Клеменовић, Јасмина 246, 251
Кнежевић, Невена 70, 199
Кнежевић-Флорић, Оливера 1, 20, 177
Ковач, Арон 123
Ковачевић, Наташа 65, 223, 257
Ковачевић, Оливера 238
Козловачки Дамјанов, Јованка 77, 87
Којић, Мирослава 232, 276, 280, 281
Којић Грандић, Смиљана 281
Колак, Анте 81
Колаковић, Медиса 75
Комленац, Живка 238
Косановић, Маријана 225
Костовић, Светлана 111, 210, 257
Коцевска, Даница 112
Коџопељић, Јасмина 262
Крнета, Љиљана 179
Крсмановић, Бранко 80
Крстић, Татјана 271, 273
Кундачина, Миленко 45

Л

Лазић, Сања 110
Лазић, Светлана 93, 188, 196, 252
Летић, Милена 16, 29, 33, 64
Лудајић, Александра 275
Лукић, Наташа 273
Лунгулов, Биљана 16, 33, 64, 175, 221

М

Мајор, Мајда 225
Максимовић, Јелена 7, 22, 23, 27, 191, 207
Малчић, Борка 32

Маљковић, Миланка 235
Манић, Душица 57
Маран, Мирча 154
Марић, Миа Д. 2401
Марић Јуришин, Станислава 114, 116
Марков, Загорка 205, 232, 275, 276, 280, 281
Марков, Слободанка 89
Марковић, Данило Ж. 183
Марковић, Ђоко Г. 121, 128
Марковић, Мирко 63
Матејевић, Марина 189
Матијашевић, Јелена 41, 42
Матијашевић Обрадовић, Јелена 230
Мијаиловић, Гордана 255
Мијатовић, Марина 224, 227
Микановић, Бране 172
Милановић, Ивана 73, 83
Милешевић, Снежана 85
Миливојац, Анкица 133
Миловановић, Ивана 163
Милутиновић, Јована 14, 17, 24, 26, 170
Миљановић, Томка 101, 233
Миљковић, Ема 27
Митровић, Вероника Катарина 270
Мићановић, Веселин 124
Мисони, Саша 125
Михајловић, Татјана 131
Михић, Владимир 262
Михић, Ивана 238, 273
Мишковић, Милан М. 155, 278, 279
Мунћан, Сузана 159

Н

Недимовић, Тања 264
Несторовић, Маја 259
Николић, Жељко 229, 270
Николић, Мирјана 63, 229, 270
Николић, Наташа 109, 138,
Николић, Радмила 45, 113
Нинковић, Стефан 20, 39, 174
Нишевић, Сања 234

О

Обрадовић, Биљана 271
Обрадовић, Данијела 197
Ољача, Милка 210, 257
Опсеница Костић, Јелена 282
Османовић, Јелена 22, 23, 28

П

Павловић, Златко М. 161
Павловић, Јована 224
Панић, Тања 62, 282
Пантеа, Мариа Александра 122
Пантић, Јелена 241
Папић, Жељко М. 218
Пашалић Кресо, Адила 152
Пекић, Јасмина 263
Перић Пркосовачки, Бојана 61
Перкучин, Слободанка 79, 88
Петаков Вуцеља, Маја 46, 286
Петровић, Јелена 23, 28
Петровић, Јелица 269
Петровић, Милосав 156
Петровић, Ружица 98, 287
Печујлија, Младен 258
Подунавац Кузмановић, Соња 78
Поповић, Далиборка 67
Поткоњак, Никола М. 3
Почуча, Милан 2, 11, 41, 42
Почуча, Сара 19
Прибићевић, Тијана 101
Продановић, Љубица 157
Пртљага, Снежана 81, 249
Пушић, Олгица 240

Р

Радека, Игор 38
Радић Бојанић, Биљана 72
Радовић, Вера Ж. 86, 184
Радуловић, Бранка 89
Раичевић, Видак 73

Раичевић, Вук 192
Рајић, Милана 273
Рајовић, Вера 168
Ранчић, Христифор М. 145, 146
Рапић, Милица 246
Ритер, Снежана 148, 149, 150
Родић, Надежда 260
Рофа, Зорица 285

С

Савићевић, Душан М. 18, 21, 30, 195
Савичевић, Дејан 66, 99
Сакач, Марија Д. 241, 254
Синдик, Јошко 118, 125, 126, 129, 134
Слијепчевић, Сенка 34
Смиешко, Оливера 143
Солеша Гријак, Ђурђа 277
Стаматовић, Јелена 169
Станисављевић, Јелена 105, 110
Станисављевић, Љубиша 105
Станишић, Ирена 248
Станковић Ђорђевић, Мирјана 261, 283
Станковић Јанковић, Тања 119, 136
Станојевић, Горица 218
Стипић, Милена 5, 8, 12, 200
Стојановић, Александар 81, 173
Стојановић, Драгана 205
Стојановић, Наташа 51
Стојић, Олгица 238
Стојковић, Ненад 55, 82, 84
Столић, Јасмина 253
Судзиловски, Данијела 60
Сузић, Ненад 119, 133, 136, 187
Сухецки, Томислав 74, 90, 208, 220, 228, 245

Т

Такачи, Ђурђица 83,
Тодоров, Весна 36, 206, 237
Тодоровић, Јелисавета 167
Томић, Мирјана 31
Томић, Олгица 40
Трбојевић, Јована 269
Трмчић, Мирјана 86
Трогрлић, Александра 266
Тубица, Александар 136

У

Узелац, Милан 216

Х

Хусарић, Мелиса 135

Ц

Царић, Маријана 143, 144
Царић, Олга 143, 144
Цвијетић, Маја 229
Цвјетићанин, Станко 115
Цолић, Весна 234, 239

Ч

Чачић, Сандра 267

Џ

Џамић Шепа, Нада 101

Ш

Шарчевић, Душана 266
Шафрањ, Јелисавета 106
Шијаковић, Тања 209
Шимуновић, Ида 134
Шиповац, Радица 194
Шкорић, Јована 231
Штасни, Гордана 100
Штрбац, Снежана 233

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА „ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ“ ЗА 2016. ГОДИНУ

	Бр	Стр
Др Жељко Калуђеровић, др Орхан Јашић: Биоетичко разматрање не-људских живих бића	1	5-19
Др Жељко Калуђеровић, др Орхан Јашич: Представљање, разумевање и поимање *dike* и *dikaiosyne*	2	221-234
Др Радован Грандић, Магда Мајор МА: Образовање за демократију у плуралном друштву	2	235-249
ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА		
Др Радован Грандић, Мајда Мајор: Перцепција младих о патриотизму у плуралном друштву	1	20-37
Др Марта Дедај: Акциона истраживања у функцији професионалног развоја васпитач	1	38-46
Јована Шкорић, Милена Којић: Конфликтни приступ образовању сагледан кроз теорију Пјера Бурдијеа	1	47-60
Др Биљана Лунгулов, др Милена Летић: Значај и употреба исхода учења у високом образовању: теоријска и емпиријска истраживања	2	249-261
Мр Угљеша Белић: Одреднице о женама у енциклопедијама на српско(хрватском) језику	2	262-276
Јелена Јоковић МА: Оливера Лазаревић - османска султанија	2	277-285
Ивана Бајшев МА: Друштвене мреже као средство информалног образовања	2	286-297
Др Ивана Михић, Милана Рагић, Снежана Миросављевић, Олгица Стојић, Сузана Луковњак: Кућне посете породицама - пример добре праксе у сеоском вртићу	3	397-411
Јелена Јоковић, МА: Развој Републиканске народне партије и њен утицај на друштвене прилике у XX веку	3	412-418

Јована Шкорић: Систем социјалне заштите као један од предуслова за инклузију ромске деце у образовању 4 627-638

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Јелена Ђерманов, Драгана Исак: Разредна клима у основној школи - перцепције и очекивања ученика 1 61-78

Др Мирјана Николић, др Синиша Суботић, мр Радоје Павловић: Индивидуални образовни план за дете даровито у области математике 1 79-98

Др Маја Ковачевић: Едукација младих о штетности пушења и потреба организоване превенције у раду са њима 1 99-106

Др Дијана Каруовић, др Иван Тасић, др Драгана Глушац, Новица Новаковић: Утицај коришћења интернета на безбедност деце у средњој школи 2 298-311

Др Јелена Ђерманов, др Маријана Косановић, Драгана Исак, МА: Разредна клима као ново подручје педагошког саветовања наставника 3 419-436

Наташа Танчић, МА: Насиље у школи и мере превенције 3 437-445

МА Тамара Милошевић: Медијација као техника превазилажења сукоба у институцијама са педагошким деловањем 4 618-625

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Аница Арсић: Теорије текста - савремени поглед на лингвистику 1 107-116

Милица Војводић: Однос ликовног васпитања према дискурсу одрживог развоја 1 117-127

Др Мирољуб Ивановић, др Срђан Милосевљевић, др Угљеша Ивановић: Анксиозност адолесцената као предиктор ставова према настави физичког варпитања 2 312-326

Милица Војводић: Могућности имплементације садржаја еколошког образовања у настави ликовне културе 2 327-337

Др Аница Арсић: Хорско певање као начин подстицања музикалности код ученика ниже музичке школе 2 338-347

Мр Маја Јоцков: Визуелна култура и млади 2 348-360

Лела Вуковић, МА, др Светлана Костовић: Пројектна метода као корелат компетенцијском приступу образовању 3 446-457

Др Аница Арсић: Колико наставници музичке школе знају о рефлексивној пракси 3 458-473

Борка Малчић, МА: Актуелни програми целоживотног учења као императив данашњице 3 474-483

Ивана Бајшев, МА: Коришћење информационо-комуникационих технологија у процесу сазнавања и наставе 3 484-492

Дринка Савић, Александра Бер Божић, др Бојана Перић Пркосовачки: Модел вишефронталне наставе у функцији осавремењивања наставне праксе 4 573-586

Бојана Марковић: Компарација наставе у кини и србији - свот анализа 4 587-601

Др Мила Бељански, Дејан Ђорђић: Перцепције пожељних особина наставника из угла будућих учитељ 4 602-617

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Јелена Вукићевић: Подстицање развоја родне равноправности у предшколском васпитању - оправданост и препоруке 1 128-143

Др Марта Дедај, др Тања Панић: Агресивно понашање деце предшколског узраста и социјалне компетенције 2 361-371

Др Радован Грандић, др Марта Дедај, др Тања Панић: Поштовање дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи 3 493-504

Др Марта Дедај, др Тања Панић: Утицај медија на појаву агресивног понашања код деце предшколског узраста 3 505-512

Др Весна Краварушић: Партиципација деце у активностима предшколске установе - перцепција студената 3 513-527

Др Власта Липовац, Јелена Раићевић, МА: Методички и теоријски приступ развоју еколошке свести деце у предшколској установи 3 528-544

ПОРОДИЧНА ПЕДАГОГИЈА

Др Радован Грандић, др Марта Дедај: Структура породице као фактор успеха ученика у школи 1 142-157

Јована Д. Јоковић: Значај породице у третману деце и младих са поремећајима у понашању 1 158-169

Др Радован Грандић, др Марта Дедај, др Тања Панић: Улога породице у припреми младих за родитељство 2 372-386

СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА

Др Отилиа Велишек-Брашко, др Мила Бељански: Транзиција детета из спектра аутизма у инклузивном образовању 1 170-183

Јована Шкорић: Инклузивно образовање и позитивне промене - улога ромских педагошких асистената 3 545-557

ПСИХОЛОГИЈА

Др Јелена Опсеница Костић, др Тања Панић, Ивана Педовић: Резилијенти адолесценти у светлу ПАРТ теорије: васпитни стил, особине личности и стратегије превладавања 1 184-199

Нина Бркић Јовановић, др Војислава Бугарски Игњатовић, др Санела Славковић, др Даниела Тамаш, МА Сања Калаба: Теорија ума код особа са интелектуалном ометеношћу: значај укључености у образовни систем 4 638-654

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Др Милица Андевски: Дидактичке компетенције 1 200-205

Др Сузана Павловић: Еколошко образовање педагога 1 206-207

Милосав Ј. Петровић: За пет година - двадесет бројева 3 558-562

Мст. Снежана Ритер: Библиографија часописа педагошка стварност (2011-2015) 4 655-686

IN MEMORIAM

Академик Босиљка Ђорђевић (1922 - 2015) 1 208-210

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми,** на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис" **e-mail: pedagoskodrustvovoj@gmail.com.**

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фон. Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом.** Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога, уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текста резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова, треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу – рефереице

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.*

Списак референци на крају рада наводи се абецедним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, J. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публиковања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **pedagoskodrustvovoj@gmail.com**.

Style Sheet

Format:		
Length:	up to 16 pages	
Font:	Times New Roman (12 pt)	
Line spacing:	1.5	
Alignment:	Justified	
Margins:	Top and bottom	3 cm
	Left and right	3.5 cm
Page numbers:	Insert page numbers	

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics.* Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (0ct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Достављање рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Правила оформления текста: параметры редактора - Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта - 12, межстрочное расстояние - двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова - не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:
- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски - концевые - только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публиковании работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Бојана Перић Пркосовачки. Год. 1, бр. 1 (1955-). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.
ISSN 0553-4569
COBISS.SR-ID 3883522