

02

PEDAGOŠKA  
STVARNOST

NOVI SAD 2019



PEDAGOŠKO DRUŠTVO VOJVODINE  
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U NOVOM SADU  
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA STVARNOST  
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

---

UDK 37	ISSN 0553-4569	eISSN 2620-2700	Novi Sad
God. LXV	Godišnji broj 2	Str. 109–218	2019.

---

### REDAKCIJA

*akademik Drago Branković, Republika Srpska*  
*akademik Grozdanka Gojkov, Srbija*  
*dr. sc. Sofija Vrcelj, Hrvatska*  
*dr. Svetlana Kurteš, Velika Britanija*  
*prof. dr. Kanizsai Maria, Mađarska*  
*prof. dr. Ljupčo Kevereski, Makedonija*  
*prof. dr. Radovan Grandić, Srbija*  
*prof. dr. Jovana Milutinović, Srbija*  
*prof. dr. Milica Andevski, Srbija*  
*dr. Štefan Švec, Slovačka*  
*prof. dr. Boris Kožuh, Slovenija*  
*prof. dr. Josip Ivanović, Srbija*  
*prof. dr. Svetlana Španović, Srbija*  
*doc. dr. Mila Beljanski, Srbija*  
*doc. dr. Vojin Jovančević, Srbija*  
*prof. dr. Marta Dedaj, Srbija*  
*doc. dr. Nina Brkić Jovanović, Srbija*  
*prof. dr. Otilia Velišek Braško, Srbija*  
*doc. dr. Stanislava Marić Jurišin, Srbija*  
*doc. dr. Milena Letić Lungulov, Srbija*  
*asist. dr. Stefan Ninković, Srbija*

#### Glavni urednik

*dr. Bojana Perić Prkosovački*

#### Odgovorni urednik

*dr. Olivera Knežević Florić*

#### Sekretari redakcije

*dr. Stanislava Marić Jurišin*

*MA Tamara Milošević*

#### Lektor za srpski jezik

*Marina Tucić Živkov*

#### Lektor za engleski jezik

*Jelisaveta Šafranj*

#### Za izdavača:

*Sanja Rista Popić*

Časopis izlazi 2 puta godišnje  
email: [pedagogkastvarnost@gmail.com](mailto:pedagogkastvarnost@gmail.com)

Izdavanje časopisa pomogao Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice

Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, br. 413-00-413/2002-01 od 4. juna 2002. godine, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije od posebnog interesa za nauku, te se na ovaj časopis ne plaća opšti porez na promet.

# PEDAGOŠKA STVARNOST

ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJA

---

PS God. LXV Br. 2 Str. 109–218 Novi Sad 2019.  
UDK 37 eISSN 2620-2700 ISSN 0553-4569

---

## SADRŽAJ

Strana

### PREGLEDI I MIŠLJENJA

- Marija Tomić: Inkluzivna nastava u sistemu vaspitanja i obrazovanja ----- 111  
Zoroslav Spevak: Baron d'Holbah – ka naučnom (ateističkom) obrazovanju----- 123

### PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

- Otilia Velišek-Braško, Svetlana Lazić, Mirjana Matović: Aktivnosti budućih  
vaspitača – od metodičkog do integrisanog delovanja----- 132  
Aleksandra Pavlović: Vršnjački odnosi na predškolskom uzrastu i uslovi  
podsticanja pozitivne vršnjačke interakcije ----- 145  
Bojana Filipović, Tijana Đokić: Uticaj porodice i škole na razvoj kreativnosti kod  
dece----- 155  
Marina Mijatović: Uloga i značaj nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu sa  
darovitima ----- 168  
Anđa Zobenica, Ksenija Kolundžija: Menjaju li se stavovi nastavnika prema  
inkluziji? ----- 177

### DIDAKTIKA I METODIKE NASTAVE

- Bojana R. Crnogorac Stanišljević: Upotreba kompenzatornih strategija za učenje  
u nastavi engleskog jezika na nivou osnovne škole----- 186

### ISTORIJA PEDAGOGIJE

- Nataša A. Vujisić Živković: Doprinos školskog nadzora povećanju kvaliteta  
osnovnoškolskog obrazovanja usrbiji 1857-1881. ----- 199

## CONTENTS

### REVIEWS AND OPINIONS

- Marija Tomić: Inclusive culture in education and upbringing ----- 111  
Zoroslav Spevak: Baron d'Holbach – towards a scientific (atheist) education----- 123

### PRESCHOOL EDUCATION

- Otilia Velišek-Braško, Svetlana Lazić, Mirjana Matović: Future preschool teachers' activities – from methodics to integrative implementation ----- 132  
Aleksandra Pavlović: Peer relationships at preschool age and conditions to encourage positive peer interaction ----- 145  
Bojana Filipović, Tijana Đokić: The influence of family and school on the development of children's creativity----- 155  
Marina Mijatović: The role and significance of the primary school teacher in the educational work with the gifted ----- 168  
Anđa Zobenica, Ksenija Kolundžija: Do teachers' attitudes towards inclusion change?----- 177

### DIDACTICS AND METHODICS

- Bojana R. Crnogorac Stanišljević: Using compensation strategies in teaching english at primary-school level ----- 186

### HISTORY OF PEDAGOGY

- Nataša A. Vujisić Živković: Contribution of school supervision to the increase of the quality of primary school education in serbia 1857-1881 ----- 199

## PREGLEDI I MIŠLJENJA

**Marija Tomić<sup>1</sup>**

Nezavisni univerzitet Banja Luka  
Pedagoški Fakultet, Banja Luka,  
Republika Srpska - Bosna i Hercegovina

UDC:371:376-056.26/.36

doi:10.19090/ps.2019.2.111-122

Primljen: 12. 04. 2019.

Prihvaćen: 18. 11. 2019.

STRUČNI NAUČNI RAD

### INKLUZIVNA NASTAVA U SISTEMU VASPITANJA I OBRAZOVANJA

#### *Apstrakt*

*S obzirom da bi sistem vaspitanja i obrazovanja trebalo da doprinese celokupnom razvoju svakog pojedinca, neophodno je sagledati sve mogućnosti i prepreke koje se odnose na individualni razvoj učenika. Rad se bavi različitim propustima u vaspitno-obrazovnom sistemu, koji zanemaruju individualnost pojedinca. Inkluzija sama po sebi podrazumijeva proces uključivanja različitih osoba u sistem zajedničkih aktivnosti. Rad se u prvom planu fokusira na problem obrazovnih planova i programa koji su usmjereni na imaginarnog prosječnog učenika, čime se zanemaruju posebnosti darovitih i problemi učenika sa preprekama u učenju i učešću. Cilj rada je da ukaže na nedostatke u obrazovnoj praksi, kao i da objektivno sagleda mogućnosti unapređenja inkluzivne kulture. Rad se bavi problemom tradicionalnog nastavnog pristupa koji isključuje mogućnost adaptacije i napretka svakog pojedinca u skladu sa individualnim sposobnostima. Bitan segment predstavlja i teorijsko razmatranje društvenog konteksta inkluzivne nastave, koji se bazira na širim odrednicama koje utiču na sam proces vaspitanja i obrazovanja. Hipoteze na kojima se temelji ovaj rad odnose se na pretpostavku da inkluzivna kultura u sistemu vaspitanja i obrazovanja nije dovoljno razvijena, na osnovu čega su predstavljeni konkretni primjeri za rješavanje ovog problema. U tu svrhu rad predstavlja pregled efikasnih modela inkluzivne nastave na kojima bi trebalo da se temelji vaspitno obrazovni sistem. Na osnovu teorijske analize i sinteze dobijeni su podaci o trenutnom statusu inkluzivne kulture u praksi vaspitno obrazovnog rada. Na osnovu analize samog plana i programa i načina realizacije nastave, gdje se jasno može zaključiti da preovladava tradicionalni pristup učenju i poučavanju, vidljivo je da ideje inkluzije ne mogu biti zastupljene u mjeri u kojoj bi trebale.*

<sup>1</sup> marija.tomic93@hotmail.com

*Ključne riječi: inkluzija, inkluzivni modeli, daroviti, učenici sa preprekama u učenju*

## Pojmovno određenje

Da bismo adekvatno odgovorili na temu iz naslova, neophodno je jasno definisati sve pojmove u vezi sa inkluzivnom kulturom. Riječ inkluzija je latinskog porijekla i predstavlja izvedenicu koja znači uključenost, obuhvatanje. Izvorno značenje se veže za dvije riječi, *include* što znači uokviriti, okovati i *inclusio* što znači zatvor, zatvaranje. Izveden iz ovih značenja, pojam inkluzija podrazumijeva i integraciju, a u socijalnom kontekstu uključivanje pojedinca u određenu zajednicu (Žepić, 1961). Na samom početku neophodno je napraviti jasnu distinkciju između pojmova integracija i inkluzija. Integracija u svojoj osnovi znači dodavanje nečega već postojećoj cjelini, u slučaju obrazovanja to je integrisanje učenika u već postojeći obrazovni sistem. Za razliku od integracije gdje se manje grupe dodaju, pripajaju većinskoj cjelini, inkluzija podrazumijeva pojedinačnu uključenost i obuhvaćenost (Pašalić-Kreso, 2003). Integracija na učenika gleda kao na problem koji treba da se prilagodi i doda sistemu, dok inkluzija obrazovni sistem vidi kao problem i teži njegovom mijenjaju kako bi se izašlo u susret individualnim potrebama učenika (Cerić, 2004).

S obzirom na veliki broj definicija, neophodna su tri pristupa za precizno određenje ovog pojma. Prvenstveno je potrebno definisati inkluziju kao pojavu, zatim inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, i inkluziju kao humani proces uključivanja djece sa preprekama u učenju i učešću kao i darovitih u redovne škole. Inkluzija predstavlja proces, u kome segment pojedinca u društvu posmatramo kao dio cjeline (Suzić, 2008). Za potrebe ove teme, posebno je važna inkluzija u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Ona podrazumijeva aktivnosti individue u procesu učenja u kome dolazi do progresivnih promjena u uslovima simedonijske podrške i socijalne uključenosti (Isto). Kao što vidimo, posebnu važnost izaziva pojam simedonijske podrške, koji se odnosi na sklonost čovjeka da podrži drugoga te da mu pomogne u uspjehu i napredovanju. Simedonija se najjednostavnije definiše kao simpatija za sreću drugih ljudi (Royzman & Rozin, 2006). Ako bolje razmotrimo ovu definiciju, lako je uočiti povezanost simedonije sa procesom inkluzije.

Prva asocijacija pri pomenu inkluzije vezuje se za uključivanje djece sa potrebom za podrškom u obrazovanju, u redovnu nastavu. Definicije idu od određenja da je to samo jedan aspekt društvene ravnopravnosti i demokratije, s fokusom na uključivanje djece sa preprekama u društveni život i školsko okruženje (Cerić i Alić, 2005). Zajedničko svim definicijama jeste usmjerenost na obezbjeđivanje humanih pretpostavki za adekvatno uključivanje svih učenika u redovan nastavni proces. Za pomenutu temu neophodno je razjasniti i pojam inkluzivne nastave kao didaktičkog modela koji obuhvata sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa. Kako mlade sa preprekama u učenju i učešću, tj. učenike sa potrebom za podrškom u obrazovanju tako i darovite,

povratnike, pripadnike nacionalnih manjina i sve ostale učenike u odjeljenju prema njihovim individualnim potencijalima, interesovanjima i očekivanim ishodima do ličnih maksimuma (Ilić, 2012). Kao što navedeno pokazuje, pojam inkluzivne nastave je uži od pojma inkluzije jer se odnosi isključivo na oblast vaspitanja i obrazovanja.

Bitno je osvrnuti se i na definiciju inkluzivne škole kao institucije koja obuhvata sve učenike i omogućuje im učešće u svim vidovima vaspitno-obrazovnih aktivnosti, nastavnih vannastavnih i društveno korisnih, kulturno javnih prema njihovim individualnim sposobnostima (Isto). Inkluzija u obrazovanju predstavlja posebno pitanje kao pojam koji je neophodno jasno razgraničiti i objasniti. Inkluzija u obrazovanju, se odnosi na stalne promjene u djelovanju svih školskih i vanškolskih faktora u pravcu proširivanja mogućnosti učešća svakog djeteta u razvojno stimulativni vaspitno obrazovni proces (Booth & Ainscow, 2008). Inkluzivno obrazovanje je poseban segment, veoma bitan za cijeli proces inkluzije u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Kako pojedini autori navode inkluzivno je ono obrazovanje koje uključuje djecu i mlade sa preprekama u učenju i učešću i sve ostale učenike u permanentno individualizovano učenje, usvajanje i produblјivanje znanja, njegovanje navika i usavršavanje vještina.

### **Tradicionalni model nastave kao prepreka inkluzivnosti**

S obzirom da je inkluzija jasno definisana, kao proces koji treba da obuhvati sve učesnike vaspitno-obrazovnog rada i pruži im jednaku mogućnost napredovanja, neophodno je razmotriti koje su to prepreke pri ostvarenju ovakvih ciljeva. Ukoliko se osvrnemo na modele nastave kao temelje učenja i poučavanja učenika, jasno je vidljivo da u većini škola dominiraju tradicionalni modeli nastave. Metodom teorijske analize i sinteze došla sam do podataka da u svim školama na području Banjaluke dominira tradicionalni model nastave.

Da bismo jasno predstavili zašto tradicionalizam ne potpomaže inkluzivan proces, neophodno je sagledati sve odrednice ovog modela nastave. U ovaj model spada predavački, predavačko prikazivački, katehitički, majeutički i kombinovani način prezentacije gradiva (Ilić, 2012). Kao što vidimo osnova ove vrste podučavanja se zasniva na istom pristupu svim učenicima, odnosno zanemarivanje njihovi razvojnih specifičnosti i individualnosti. Pojedini autori tvrde da je svaki čovjek u izvjesnom pogledu kao i svi drugi ljudi, kao i neki drugi ljudi i kao nijedan drugi čovjek (Kenckohln & Shneider, 1953). Iako je razvojem pedagoške i psihološke nauke otkriveno da je svaki pojedinac individua za sebe i da je potrebno odbaciti pretpostavku o jednakosti učenika u odjeljenju, u realizaciji nastave prosvjetni radnici se i dalje grčevito drže teze o prosječnom učeniku i jednakom pristupu svima. Bitno je napomenuti da se razlike među učenicima primjećuju kako na učenju tako i na motivaciji i stavovima prema nastavnom času. Ukoliko se posvetimo analizi razlika učenika, uočićemo podjelu na unutrašnje i spoljašnje individualne razlike. U spoljašnje spadaju stavovi prema učenju

i školi, hronološka dob, dok unutrašnje podrazumijevaju razlike u sposobnostima i osobine ličnosti (James, 1967).

Tradicionalni model nastave je upravo zasnovan na zanemarivanju ovih razlika, kao i težnji da se svi učenici prilagode univerzalnom planu i programu i ispunjavanju zadataka koji se od njih očekuju. Suština inkluzije je pomoć pri uklapanju u novu školsku sredinu, a škola organizuje odjeljenja tako da se uvažavaju potrebe, mogućnosti i interesi svih učenika. Škola treba kontinuirano i permanentno organizovati podršku različitostima, pri čemu se takve inicijative i aktivnosti trebaju koordinisati sa zajedničkim ciljem ustanove (Livazović i sar., 2011). Neophodno je svako dijete uključiti u vlastiti razvoj podsticanjem autonomije i individualnosti. Rezultati pojedinih istraživanja navode da individualne razlike u razumijevanju pročitaneog teksta i matematički iznose kod učenika osnovne škole u nižim razredima oko četiri, a višim oko sedam godina. Pri dolasku u školu učenici se razlikuju po prethodnim znanjima u sposobnosti čitanja (Muradbegović, 1968). Škola je istovremeno ustanova duboke nepravde zasnovane na načelima meritokratske diferencijacije, kompeticije i promicanja ideologija vladajućih slojeva društva, procesa u kojem često nema vremena i prostora za zasluženost iskazivanje bogatstva života, rada, misli i djela svakog od učesnika. Kažu i pišu danas mnogi, savremena škola se otuđila od života, dosadna je, teška i zahtjevnost (Livazović i sar., 2011). Kao što vidimo tradicionalan model nastave ne otvara mogućnosti za realizaciju individualnih sposobnosti, potreba i interesa djece. Inkluzija znači smanjivanje svih prepreka za sve učenike. Da bismo adekvatno ostvarili načela inkluzije potrebno je početi od priznavanja razlika među učenicima. U tradicionalnom modelu nastave karakterističan je hladan i istovjetan odnos učitelja sa svim učenicima. Međutim, učitelj u inkluzivnoj nastavi treba da ostvari topao i brižan odnos pri čemu ostvaruje interakciju i iskazuje očekivanja od djece u skladu sa procesom dječijeg razvoja i učenja. Čestim interakcijama koje tokom dana imaju sa svakim djetetom, podržavaju vrline učenika i podstiču njegovo učenje i razvoj. Sa svakim djetetom ostvaruju komunikaciju koja odgovara njegovim emocionalnim, socijalnim, tjelesnim i kognitivnim mogućnostima te jakim stranama i potrebama. U razrednom okruženju omogućavaju klimu u kojoj djeca imaju mogućnost izbora i u kojima se njihovi interesi realiziraju i uvažavaju (Ainscow et al., 2006).

U modelu nastave koji je najzastupljeniji u većini škola, razredna atmosfera nije na zavidnom nivou kada govorimo o mogućnosti svih učenika da učestvuju u nastavi u skladu sa svojim interesovanjima i sposobnostima. Plan i program je realizovan na osnovu ideala i modela imaginarnog prosječnog učenika. Cilj treba da bude postizanje maksimalnih rezultata u domenu sposobnosti svakog učenika. Sam sadržaj plana i program može, i treba da bude isti za sve, ali njegova realizacija treba da se prilagodi sposobnostima svake individue. Upotrebom različitih strategija neophodno je stvoriti uslove za iskazivanje vlastitog mišljenja, interesovanja i samostalnog izbora. Posebna pažnja se odnosi na načine komunikacije u tradicionalnom modelu rada. Ukoliko analiziramo segment komunikacije, lako je zaključiti da ona nije pogodna za



podsticanje inkluzivne atmosfere. Pretežno dominira jednosmjerna vertikalna komunikacija nastavnika ka učenicima, bez povratne sprege, dok je višesmjerna komunikacija svakog sa svakim gotovo potpuno zanemarena. Neverbalna komunikacija se ne upotrebljava često. Kada govorimo o rasporedu sjedenja učenika, on je klasičan krut i neprirodan, gdje učenici jedni drugima gledaju u potiljak. Odnos nastavnika i učenika je autokratski i neravnopravan (Ilić, 2012). Kao što iz navedenog vidimo, tradicionalna nastava u potpunosti zanemaruje različitosti i individualne specifičnosti učenika. Ovakvim modelom nastave nemoguće je obuhvatiti učenike sa preprekama u učenju i učešću, darovite, učenike sa smetnjama u ponašanju i druge marginalizovane grupe djece. U uobičajnom sistemu nastave osnovni problem je što do izražaja dolaze djetetove nesposobnosti, a ne sposobnosti i talenti koje dijete ima (Suzić, 2008). Na osnovu ovakvih činjenica, jasno je da tradiciionalni model nastave sa svim njegovim odrednicama ne podržava principe inkluzije, samim tim se zaključuje da je neophodno mijenjati nastavne modele zarad dobrobiti svih učesnika.

### Savremeni modeli nastavnog rada kao put ka inkluzivnosti

S obizrom na vrijeme pojavljivanja, pored tradicionalnog modela nastavnog rada, javlja se i savremeni. Kao što je u prethodnom dijelu navedeno, proučavanjem literature jasno je da većina škola koristi tradicionalni model nastave, a iz njegovih karakteristika vidimo da ne predstavlja stabilan temelj za izgradnju inkluzivne atmosfere. Tradicionalni modeli nastavnog rada pojavljivali su se u prošlosti, ali se i danas vrlo često koriste u školskoj praksi (makar u izmijenjenim varijantama), za što su u naučnoj i stručnoj literaturi apostrofirani uzroci i posljedice (Ilić, 2012). Savremeni modeli rada se u literaturi često spominju ali su u praksi zanemareni.

Tabela 1.

*Klasifikacija modela nastavnog rada (Ilić, 2012)*

MODELI NASTAVNOG RADA		
TRADICIONALNI	SAVREMENI	
	INOVATIVNI	NOVI
- predavački	- heuristički	- interaktivni
- predavačko-prikazivački	- programirani	- responsibilni
- katehetički	- egzemplarni	- recepcioni
- majeutički	- problemski	- inkluzivni
- kombinovani	- individualizovani	- kompleksno-evaluativni
	- timski	- integrativni
	- kompjuterizovani	

Kao što vidimo inovativni model nastave podrazumijeva potpuno drugačiji pristup učenicima. On podrazumijeva istraživanje, otkrivanje i aktivno učestvovanje svih učenika u skladu sa individualnim mogućnostima. S obzirom da nam je cilj da utvrdimo prave za postavku inkluzije u sistemu vaspitanja i obrazovanja, neophodno je detaljnije se posvetiti pojedinim modelima. Primjer individualizovane nastave predstavlja dobar početak ka formiranju i organizaciji inkluzije u obrazovnom sistemu.

Novi modeli nastavnog rada predstavljaju bitan pomak u obrazovnoj praksi. Interaktivni model nastavnog rada je jedan od poznatijih modela koji za cilj ima prenošenje aktivnosti sa nastavnika na učenika. Interaktivno učenje predstavlja, po većini autora, interpersonalni odnos. Ovde se radi o učenju kao socijalnom procesu, o učenju kao interakciji između učenika i nastavnika, učenika međusobno, učenika i roditelja (Popović, 2007). Kroz ovaj tip rada povećano je angažovanje svakog učenika, a samim tim i motivacija.

Slične karakteristike se pojavljuju i kod responsibilnog modela nastave. Responsibilna nastava je model nastavnog rada koji se prepoznaje po odgovornosti učenika i nastavnika za participaciju u demokratskom izboru i aktivnom ostvarenju pedagoški relevantnih i didaktičko-metodičkih aktivnosti pripremanja, izvođenja i vrednovanja nastave (Ilić, 2003). U responsibilnoj nastavi nastavnik je u direktnom odnosu sa nastavnim sadržajima, ali je i učenik isto tako u direktnom odnosu sa sadržajem. Postoji jedan međuzavisan odnos u kom nastavnik i učenik mijenjaju nastavni sadržaj ali i sadržaj mijenja njih. U responsibilnoj nastavi ne odvija se bilo kakva participacija učenika (pasivna ili posmatračka) niti nastavnika (naređivačka, i autoritarna) nego demokratska, što ne znači samo sloboda u izražavanju, već i svijest da aktivno demokratsko učešće može stvarno donijeti promjene u odlučivanju o bitnim pitanjima pripreme, izvođenja i vrednovanja nastavnih aktivnosti (Simić, 2015).

Inkluzivni model nastave je jedan od popularnijih modela nastavnog rada. U širem smislu riječi, obrazovna inkluzija podrazumijeva uključivanje djece i odraslih koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi (Brčić, 2001). Preciznije rečeno, inkluzija podrazumijeva prihvatanje pojedinca sa svim njegovim specifičnostima uz omogućavanje razvoja u skladu sa njegovim sposobnostima i motivacijom.

Integrativni model nastave predstavlja povezivanje znanja iz više disciplina kako bi se cjelovitije sagledala određena pojava i njene međusobno povezane zakonitosti. Integrativna nastava je takav inovativni model kojim se vrši međusobno povezivanje znanja iz više nastavnih predmeta (Spremić, 2007). Recepcioni model podrazumijeva svako učenje u kom je zadatak samostalno dolaženje do saznanja kao i učenje putem otkrića. Učenik je u situaciji da sam otkrije zakonitosti, veze i odnose među pojavama. (Smiljanić, 2013). Kao što se vidi iz navedenog, zajednička odrednica svih opisanih modela jer aktivnost učenika, kao i svjesno učenje sa razumijevanjem.

Pokušaji individualizacije nastave se javljaju kao reakcija na slabosti frontalnog sistema rada u kom učenik ima poziciju objekta, pri čemu su zanemarene sve specifičnosti pojedinaca. Prvi vid individualizacija javlja se 1894. u gradu Gueblo u SAD i dobija naziv Gueblo plan (Ilić, 1998). Nakon toga se javljaju različiti tipovi diferencijacije učenika prema intelektualnim sposobnostima. Spoljašnja diferencijacija provodena je u Petersonovom Jena-planu. Učenike je dijelio na grupe, a potom na manje podgrupe, kako bi svi radili prema svojim individualnim sposobnostima (Suzić, 2007). U pravcu individualizacije nastavili su i predstavnici radne škole koja je naglašavala važnost slobodnog rada i samorada kroz lični stil rada učenika (Ilić, 1998). Zarad boljeg razumijevanja navedene problematike neophodno je razgraničiti pojmove individualizovane nastave i individualne nastave. I jedan i drugi pojam su važni za principe inkluzije kao osnove humanosti sistema vaspitanja i obrazovanja. Individualna nastava predstavlja nametnut rad, isti posao za sve učenike bez obzira na obrazovne, intelektualne i druge razlike. Individualizovani rad ne sastoji se u tome da svi individualno rade isto, već da se za svakoga bira poseban rad koji mu odgovara (Dorton, 1962). Iz ovoga vidimo da principe inkluzije nije lako u potpunosti ispuniti jer je osnova humane postavke nastave jednaka mogućnost za svakog učenika, a ne jednak posao i zadaci za sve.

U sistemu vaspitanja i obrazovanja u kom vlada mogućnost ostvarivanja maksimalnih potencijala svih učenika, možemo da kažemo da ima karakteristike inkluzije. Međutim, plan i program kao i način realizacije u tradicionalnoj nastavi se ne poklapa sa humanim principima inkluzije. Ako se oslonimo na kriterijume inkluzivnosti didaktičkog modela, lako je zaključiti da praksa mnogo zaostaje za teorijskim otkrićima i podacima iz literature. Inkluzivan je svaki didaktički model koji ispunjava kriterijume:

- Istinske prihvaćenosti svakog učenika bez obzira na prepreke u učenju i učešću, darovitost, etičku i religioznu pripadnost itd.
- Ugodnost okruženja, nenasilna komunikacija i prijatnost emocionalne atmosfere za sve učenike
- Ravnopravno, partnersko učešće svih učenika
- Individualizacija učenja prema njihovim nivoima i strukturama znanja
- Dodatna pomoć učenicima sa preprekama u učenju i učešću, darovitimima i svim ostalim učenicima
- Poučavanje planirano na temeljnim kvalitetima rada učenika na optimalizovanim ishodima učenja (Ilić, 2012).

### **Modeli inkluzivne nastave**

Bitno je napomenuti da u rijetkim slučajevima modeli tradicionalne nastave mogu biti inkluzivni. Primjer toga su pismene vježbe u nastavi maternjeg jezika, sportske igre u nastavi fizičkog, likovno ilustriranje na zadatu temu, horsko pjevanje u nastavi muzičkog (Ilić, 2012). U okviru ovakve organizacije aktivnosti, svi učenici

moгу biti prihvaćeni u prijatnom okruženju, isti zadatak ih uključuje u učenje, a napreduju do ličnih maksimuma. Učenje i poučavanje u inkluzivnoj nastavi je u funkciji psihološkog rasta i razvoja autentične ličnosti svakog pojedinca. Kao najbolji primjer za navedeno ilustrovaćemo model inkluzivne egzemplarne nastave.

Prije organizovanja egzemplarne nastave, nastavnik proučava nastavni program i identifikuje slične sadržaje. Dijeli ih na egzemplarne (tipične, osnovne) i analogne (šire, slične). Na osnovu toga se kreiraju etape nastave koje podrazumijevaju da se egzemplaran sadržaj obrađuje na uzoran način, gdje se ostvaruje cjelovitost, sistematičnost i originalnost. Potom, učenici sami obrađuju analogne sadržaje, radeći po uzoru dobijenom u prethodnoj etapi, rade istim redoslijedom na odgovarajućim izvorima, osamostaljujući se. Nastavnik provjerava razumijevanje analognih sadržaja i koordinira njihovo povezivanje sa egzemplarnim sadržajem (Ilić, 2012). U kontekstu ovakve nastave nastaje visoko motivisano ili angažovano učenje u kome su povezane intelektualne, emocionalne i voljne snage učenika čime je zagarantovano postizanje maksimalnih rezultata za svakog učenika. Podučavanje u inkluzivnoj nastavi biće pedagoški efikasno kada nastavnik shvati da je njegova glavna funkcija pomoć učenicima. Neophodno je da on razumije interesovanja i želje svojih učenika, kao i da pokaže razumijevanje za pojedinačne sposobnosti svakog učenika. Učenici moraju biti obaviješteni šta treba da nauče i na koji način će dobijati povratne informacije o svojim postignućima (Slatina, 2005). Kroz inkluzivnu nastavu neophodno je stalno jačanje volje svih učenika kao najbolji put ka napretku. Proces usvajanja ključnih egzempranih sadržaja do razumijevanja i stvaralačke primjene prožet je samoradom, interpersonalnim uticajem te kontrolom sopstvenih reakcija. Inkluzivna nastava se razlikuje od uobičajene po učestalosti samostalno donesenih i realizovanih voljnih odluka učenika. Aktivno participirajući u nastavi, učenici vrlo često samostalno odlučuju o načinu korištenja izvora, materijala i pribora i učešću u odjeljenskoj komunikaciji ispoljavajući čvrstinu sprovođenja promišljenih odluka (Ilić, 2012). Još jedan od modela pogodnih za inkluzivan pristup učenicima je nastava različitih nivoa složenosti. Pojedina istraživanja navode da se sve više povećavaju individualne razlike u razvitku učenika, a da to ne prate priklade promjene u školskom učenju i nastavi (Ilić, 1998). Cilj nastave različitih nivoa složenosti je upravo u mogućnosti da svakom učeniku pruži priliku da svoje potencijale razvije do maksimuma. Uspjeh svakog učenika treba da se mjeri s obzirom na njegov start i program koji je trebao da se ostvari, a ne u poređenju sa rezultatima drugih učenika. Svaka nastava koja ne uvažava ovo pravilo ne može da se prihvati kao inkluzivna. Nastava različitih nivoa složenosti kroz izradu diferenciranih vježbi za učenike različitih sposobnosti, nivoa i struktura znanja, savjetovanjem, pisanim uputstvima i neposrednim kontaktom sa nastavnicima stvara povoljne uslove za razvijanje potencijala svakog učenika do maksimuma. Pored različitih kognitivnih sposobnosti djece, neophodno je misliti i o njihovim navikama i tehnikama učenja kao i motivaciji. Samim tim nastava različitih nivoa složenosti se ne odnosi samo na učenike sa preprekama u učenju i učešću. Na samom početku, bitno je utvrditi nivo prethodnog znanja,

od koga zavisi tip učenikovog prvog vježbanja. Svaki učenik radi na jednom od tri tipa vježbi: A – oko 70% posto zadataka i pitanja poznavanja osnovnih porogramski sadržaja i oko 30% pitanja razumijevanja i shvatanja informacija. B – 70% pitanja razumijevanja i shvatanja informacija i 30% pitanja kreativnog ispoljavanja i stvaralačke primjene znanja. V- 70% pitanja učenja otkrićem i oko 30% zadataka kreativnog ispoljavanja i stvaralačke primjene znanja (Ilić, 1998).

### **Pregledi straživanja efikasnosti inkluzivnih modela**

S obzirom da smo predstavili nastavne modele u okviru kojih je moguće ostvariti potrebe svih učenika, a samim tim i ideje o inkluzivnosti, neophodno je detaljnije analizirati istraživanja vezana za ovo područje.

Istraživanje prof. dr Ilića sprovedeno je sa osnovnim ciljem da se ispita da li modeli inkluzivne nastave utiču na postizanje statistički značajno većih obrazovno-vaspitnih rezultata nego uobičajna nastava. Jedna od hipoteza se odnosila na to da učenici u nastavi srpskog jezika u 5. razredu osnovne škole postižu veće rezultate u brzini čitanja, razumijevanju pročitanoog teksta i pismenog izražavanja nego u uobičajnoj nastavi. Druga hipoteza se odnosi na vaspitne efekte inkluzivne nastave u u 5. razredu osnovne škole. Kao osnovna metoda korišten je eksperiment sa paralelnim grupama ali i metoda teorijske analize i sinteze i servej istraživački metod. Na samom početku istraživanja, ujednačene su kontrolna i eksperimentalna grupa. U okviru tehnike testiranja korišten je test brzine čitanja u sebi, test razumijevanja pročitanoog teksta i test pismenog izražavanja. Nezavisna varijabla u istraživanju su modeli inkluzivne nastave dok je zavisna vaspitna postignuća učenika i brzina čitanja u sebi kao i razumijevanje pročitanoog. Rezultati istraživanja pokazuju da su učenici eksperimentalne grupe postigli statistički značajno veće rezultate od učenika kontrolne grupe. I druga hipoteza je potvrđena, odnosno postignuti su statistički značajno veći rezultati i u razumijevanju teksta i u pismenom izražavanju. Kada govorimo o vaspitnim efektima, istraživanje je i tu ostvarilo očekivane rezultate. Dokazano je da su učenici eksperimentalne grupe povećali motivaciju za školsko učenje kao i verbalnu kreativnost (Ilić, 2012). Kada sumiramo sve navedene rezultate, jasno se zaključuje da inkluzivna nastava pruža mnogo više mogućnosti svim učenicima u odnosu na običnu nastavu, temeljenu na tradicionalnom modelu rada. Kada govorimo o primjeni inkluzije u okviru redovnih škola, neophodno je analizirati i mišljenje nastavnika.

Dženes je eksperimentalnim istraživanjem htjela da utvrdi obrazovne efekte poučavanja učenika na nivou njihovih mogućnosti. Istraživanje je obuhvatilo 228 učenika četvrtog razreda osnovne škole. Eksperimentalna grupa je učila na zadacima različitih nivoa težine, odnosno zadatke prilagođene njihovim sposobnostima, dok su učenici kontrolne grupe svi radili na istim zadacima. Rezultati su pokazali da je eksperimentalna grupa ostvarila napredak za 2,5 mjeseci veći nego učenici kontrolne grupe (Quignard, 1972).

Drugo istraživanje prof. dr Ilića odnosi se na ispitivanje efikasnosti individualizacije učenja organizovanjem nastave različitih nivoa složenosti kada je u pitanju obrada književnog teksta, usvajanje sadržaja iz matematike i biologije. S obzirom da učenici posjeduju različite sposobnosti da otkrivaju piščeva značenja u tekstu, ove razlike je neophodno uvažavati tokom obrade gradiva u nastavi maternjeg jezika. Međutim, tradicionalni sistem nastave ne uvažava razlike među učenicima čime se onemogućava razvoj potencijala svakog pojedinca do ličnog maksimuma. Rezultati istraživanja su pokazali da su sve eksperimentalne grupe ostvarile veće aritmetičke sredine na finalnom ispitivanju u razumijevanju pročitanoog teksta u odnosu na inicijalno ispitivanje. U nastavi raličitih nivoa složenosti učenici su postigli i bolje rezultate u verbalnoj kreativnosti kao i povećanju pasivnog rječnika učenika. Poseban dio istraživanja predstavlja ispitivanje efikasnosti nastave matematike različitih nivoa složenosti. I ova hipoteza je potvrđena, te je dokazano da radeći na vježbama različitih nivoa složenosti, učenici postižu u prosjeku bolje rezultate u učenju matematičkih sadržaja nego u uobičajnoj kolektivnoj nastavi. Kada govorimo o nastavi biologije, istraživanje je pokazalo da su u procesu usvajanja osnovnih programskih sadržaja napredovale tri eksperimentalne grupe, te da su gotovo svi učenici sve vrijeme bili aktivni (Ilić, 1998).

Kao što je dokazano, pomenuta istraživanja idu u prilog činjenici da je organizacija unapređenja inkluzije neophodna za sve učesnike vaspitno-obrazovnog rada. Sva tri pomenuta istraživanja su pokazala da korištenje različitih savremenih modela nastave, pozitivno utiče na razvoj i napredak svakog pojedinca.

### **Zaključak**

Na osnovu svega navedenog, možemo zaključiti da inkluzija u tradicionalnom sistemu vaspitanja i obrazovanja, nije adekvatno organizovana. S obzirom na karakteristike tradiciionalnog modela nastave, jasno je da on ne pruža dovoljno mogućnosti za maksimalan razvoj sposobnosti svakog pojedinca. Principi i odrednice inkluzije se ne podudaraju sa načinom trenutnog rada u većini škola. Težnja ka realizacija rada u skladu sa sposobnostima prosječnog učenika zapravo nanosi štetu svim učenicima, jer prosječnost postoji samo kao imaginaran nivo znanja.

Iako trenutno stanje u praksi ne ispunjava očekivane rezultate, ipak postoje načini rješenja ovog problema. Inkluziju je moguće ostvariti putem individualizacije nastave kao osnove savremenih modela rada. Rad je predstavio neke primjere nastavnih modela, u okviru kojih bi mogle da se realizuju ideje inkluzije. Nastava različitih nivoa složenosti pruža mogućnost učešća svakog pojedinca u skladu sa individualnim sposobnostima, samim tim podjednako će biti prihvaćeni i učenici sa preprakama u učenju i učešću kao i daroviti. Egzemplarna inkluzivna nastava takođe podrazumijeva učešće svih učenika, uz precizno definisan način izvođenja svih etapa časa. Pored uvida u trenutno stanje i nedostatke trenutnih nastavnih modela, predstavljeni su načini za rješenje ove problematike uz pregled već sprovedenih istraživanja.

S obizrom da je praksa potvrdila da inkluzivna nastava pozitivno utiče na sve učenike, potrebno je sve više uvoditi savremene modele koji podstiču principe inkluzije.

Pored toga što su uočeni propusti u vaspitno-obrazovnom radu kada je u pitanju realizacija inkluzije, otvorena su nova pitanja za istraživanje i provjeru drugih savremenih modela. Predstavljena tema je značajna kako za pedagoge i psihologe, tako i za sve prosvjetne radnike i roditelje koji od škole očekuju adekvatan pristup svojoj djeci. Bez obzira na to što su prva asocijacija na pojam inkluzije, učenici sa preprekama u učenju, jasno je da savremeni modeli rada obuhvataju darovite i sve ostale učenike bez obzira na individualne razlike. Samim tim, zaključuje se da je potrebno sve više razvijati savremene pristupe poučavanja učenika, a maksimalno smanjiti primjenu tradicionalnog načina rada.

**Marija Tomić**

## INCLUSIVE CULTURE IN EDUCATION AND UPBRINGING

### Abstract

Considering that the system of education and upbringing should contribute to the overall development of each individual, it is necessary to analyze all the possibilities and obstacles related to the individual development of students. The paper deals with various omissions in the educational system, which neglect student's individuality. Inclusion is the process of involving different people in the system of mutual activities. The focus is primarily on the problem of curricula, based on the imaginary average student, ignoring the gifted students and students with learning problems or participation obstacles. This work is based on the hypotheses, relate to the assumption that inclusive culture in the system of education is insufficiently developed. The paper presents particular examples of solving this problem. Therefore, it also presents an overview of efficient models of inclusive education which the educational system should be based on. Theoretical analysis and synthesis show the current status of inclusive culture in the educational work practice. Based on an analysis of the curriculum and teaching process, it is easy to conclude that the traditional approach to learning and teaching prevails, and it is evident that the ideas of inclusion cannot be represented as they should be.

Key words: inclusion, inclusion models, talented, students with learning obstacle

## Literatura

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2008). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE- Center for Inclusive Education New Redland Building.
- Dorton, P. (1962). *Individualizovana nastava*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Žepić, M. (1961). *Latinsko-hrvatskosrpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ilić, M. (1998). *Nastava različitih nivoa složenosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ilić, M. (2012). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- James, R. (1967). An investigation into the reading efficiency of students at a technical teacher training college. *British journal of Education Psychology*, 37(3), 391-394.
- Kenckoholn, C., Shneider, D. (1953). *Personality in nature, society and culture*. New York: Alfred A. Knopf.
- Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2011). *Razvoj inkluzivnih zajednica*. Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih akcija.
- Muratbegović, M. (1968). *Kompleksni i monografski postupak u početnom čitanju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pašalić-Kreso, A. (2003). *Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Rozman, B. i Rozin, P. (2006). Limits of shyness: The differential role of prior emotional attachment in sympathy and sympathetic joy. *Emotion*, 6, 82-93.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti*. Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja. Zenica: Dom štampe.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS.
- Cerić, H. i Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzije*. Zenica: Hijatus.
- Quignard, J. (1972). La pedagogie difference. *Las amis Servis*, 2, 9-10.



**Zoroslav Spevak**<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet u Novom Sadu,  
Univerzitet u Novom Sadu

UDC: 37.014.522/.523 Holbah P.  
37:2-1 Holbah P.  
doi: 10.19090/ps.2019.2.123-131  
Primljen: 9. 10. 2019.  
Prihvaćen: 20.10.2019.

POLEMIKA, DISKUSIONI PRILOG, KOMENTAR

## **BARON D'HOLBAH – KA NAUČNOM (ATEISTIČKOM) OBRAZOVANJU<sup>2</sup>**

*Apstrakt*

*U radu autor analizira Holbahovu sveobuhvatnu kritiku hrišćanske ideologije i mehanizama njenog intergeneracijskog transfera, prvenstveno kada je reč o indoktrinaciji male dece. Autor je imao za cilj da identifikuje i interpretira one Holbahove stavove, koji mogu i u savremenosti da pruže produktivne podsticaje za zasnivanje racionalnog, modernog, na naučnom saznanju i prirodnom moralu zasnovanog vas-pitanja i obrazovanja.*

*Ključne reči: Holbah, priroda, razum, indoktrinacija, hrišćanstvo, deca, obra-zovanje, moral.*

### **1. Atak na decu, razum i psihu**

Priroda nas uvek, gde god može, vraća razumu i razumnom ponašanju (što zna-či traženju sopstvene sreće), kaže na jednom mestu Holbah. Postoji, međutim, velika Fikcija, fikcija hrišćanskog boga, plod mašte, koja odvraća ljude od prirode, navodi ih da prirodu poriču, da negiraju prosvetćenost, razum i materiju. Hrišćanstvo Holbah sagledava u oštrom, nepomirljivom kontrastu sa postulatima prirode, razuma (prosvet-ćenosti), kao i prirodnog morala i u najdubljem sukobu sa interesima samog pojedin-aca, koji svoje istinske potrebe zaboravlja i žrtvuje u ime dogme i „besmislene bajke“, u koju mora verovati „pod pretnjom kazne“.

Kako je moguće da čovek pristaje da bude sveden na „zaglupljenu životinju“, zašto pristaje da se liši slobode da misli? Holbah je svestan činjenice da je jedan od

<sup>1</sup> zoroslav.spevak@ff.uns.ac.rs

<sup>2</sup> Članak je nastao u okviru projekta Kvalitet obrazovnog sistema u Srbiji u evropskoj perspektivi, br. 179010, koji finansijski podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

glavnih uzroka, ili mehanizama kako hrišćanstvo ispoljava i reprodukuje svoju moć nad razumom upravo taj da sesvom snagom obrušava na decu, na rani uzrast, kada kritičke misaone sposobnosti pojedinca još ne postoje, ili su sasvim slabašne, i kada moć iluzije i zanesenosti da ovladaju dečjimim umom imaju takoreći širom otvorena vrata. Ne treba zaboraviti ni moć straha, ističe Holbah u klasičnom delu kritike hrišćanske ideologije „Razgoličeno hrišćanstvo“, jer pored slatkih obećanja, koje hrišćanin stvara o svojoj (rajskoj) budućnosti njegova religija ih truje užasima ljubomornog boga koji hoće da se spase sa strahom i drhtanjem, koji bi kaznio njegovu uobraženst i koji bi ga osudio bez sažaljenja, ako bi imao slabost da bude čovjek samo jedan trenutak svoga života (Holbah, 1963: 89).

Na kraju krajeva, u samim temeljima hrišćanstva je izjava osnivača religije, kako je zakon stvoren jedino za proste i za decu. Zato je hrišćanstvo oduvek bilo i ostalo veliki neprijatelj nauke. Gde počinje razmišljanje, ispitivanje, sumnja, tamo je kraj religije i slepe vere. Naravno, ti duboki strahovi i strava, izazvani slikom svevidećeg a nemilosrdnog boga, pomešani sa snažnim sentimentima vezanih za majku, roditelje i rodbinu uopšte, društveni, etnički i kulturni kontekst, jesu ona otrovna mešavina i konglomerat, koji dete obeležavaju na dubok i često odlučujući način, kada ono i u odraslom dobu ne nalazi način, put, snagu da se oslobodi nametnute vere u besmisleno, jer ga uz to vežu duboke, u ranom detinjstvu na neuronskom, fiziološkom nivou (rekli bi smo sazajnom i emocionalnom) izgrađene veze i tragovi. Ono, to nekadašnje od strane roditelja i crkve verskom pripadnošću žigosano dete, u nastojanju da se vrati svom iskonskom prirodnom gledanju na sebe, sopstveno telo, celokupnu prirodu i život, mora da se bori sa talogom i senkama koje se tiču ličnog indentiteta, porodične i grupne (etničke, verske) samoidentifikacije, pitanjima i grižom savesti vezanih za mutnu sferu lojalnosti, odnosno navodne „izdaje“, ili otpadništva od nataloženih vrednosti/ „vrednosti“. Uz sve to se vežu dileme oko kategorija moderniteta i tradicionalnosti i još hiljadu raznoraznih pitanja i polupitanja, vezanih za sopstveno mesto u zamršenom spletu ljudskih odnosa, vremenskih kaskada i drugih kategorija i segmenata iz lepljive mreže ljudskog socijalnog i vrednosnog postojanja i delovanja.

Naravno da je sa takvim teretom, koji neodgovorni roditelji i pohlepni vojnici hrišćanstva („ribari ljudskih duša“) stavljaaju na pleća tek rođenog mladunca vrste *homo sapiens* veoma, veoma teško izboriti se u kasnijim godinama života. Holbah je toga, i bez savremenih saznanja iz neurofiziologije, razvojne psihologije ili pedagogije, bio itekako svestan.

Kako je težak i zahtevan taj proces napuštanja vere i religijskog konteksta, u koji je pojedinac od detinjstva upleten, svedoči čuveni engleski evolucionisti biolog i jedan od najboljih pisaca naučpopularne literature danas R. Dokins (*Dawkins, Richard*) u znamenitoj knjizi „Zabluda o Bogu“, navodeći sećanja izvesne Džin Milton. Dotična gospođa najpre se priseća svog detinjstva:

Kad se osvrnem na svoje detinjstvo, vidim da je njime gospodario strah. Bio je to strah da ne uradim nešto loše u ovom životu, ali i strah od večnog prokletstva. De-

tetu su vrlo živopisne slike vatre u paklu i stiskanje zubima od muke. One nisu nimalo metaforične (Dokins: 312-313).

Sam proces bekstva iz detinjstva i nametnute vere opisuje na sledeći način:

Sam proces napuštanja je izuzetno težak. Za vama ostaje cela društvena mreža, ceo sistem u kome ste odgajani, sistem verovanja kojeg ste se godinama držali. Često ovo bekstvo znači da napuštate porodicu i prijatelje... Za njih zapravo više ne postojite (Dokins: 313).

Strah, usađen u ranom detinjstvu, u tom periodu bespomoćnosti i spremnosti na usvajanje mišljenja pravih ili lažnih autoriteta, sveštenici koriste za lično i bogaćenje cele crkve, ističe Holbah i ukazuje da bi samo

jako malo ljudi verovalo u boga kada na tom transferu ne bi mnogi danonoćno radili. Svako dete zapravo najčešće prima od svojih roditelja i sveštenika, u čije ruke ih ovi prvi guraju, onakvog boga, kakvog su sami primili od svojih roditelja i vaspitača (prema: Spevak, 2017: 46).

Po njegovom mišljenju, ljudi se većinom drže svoje religije „jedino iz navike“, ne udubljujući se previše i ne preispitujući ih, prosto slede utabani put svojih predaka i onoga, što im se u detinjstvu govorilo da treba da veruju... Tako deca veru nasleđuju od svojih roditelja, oni mu najčešće „dodeljuju“ i sveštenika, gurajući tako sopstvenu decu u ruke onih, čiji je prvorazredni interes da ljude drže u strahu i neznanju. Ovim putem, smatra Holbah, hrišćanstvo od malena deci uliva maksime o duhovima, božanskim znamenjima, natprirodnim pojavama i osećanjima, koja navodno treba staviti „iznad uma, zdravog suda i razuma“ (Holbah, 1950: 319).

U svom delu „Good Sense“ („Zdrav razum“), Holbah kaže: „Ljudski mozak je posebno u detinjstvu kao meki vosak (...). Vaspitanjem čovek usvoji skoro sve poglede u dobi, kada nije u stanju da samostalno rasuđuje“ (D'Holbach: §33).

Otuda, ističe on, sveštenici nastoje da usade svoje predrasude, verovanja i besmislice u mozgovu decu, dok nisu sposobna da razlikuju istinu od neistine, levu od desne ruke. U gore spomenutom delu Holbah naglašava: „Usaditi četrdesetogodišnjaku neprimerene predstave o bogu, koje mi usvajamo već od detinjstva, podjednako je teško, kao i izbaciti ih iz glave čoveka, kojima je on bio izlagan od najranijeg detinjstva“ (D'Holbach: §35).

U već spominjanoj, razornoj knjizi „Razgoličeno hrišćanstvo“ Holbah ukazuje da stanovište, izneto u „Bibliji“ – „Strah od boga je početak mudrosti“ – nedvosmisleno ukazuje na mržnju ove monoteističke religije prema razumu, znanju i obrazovanosti i da se tu pre radi o „početku ludosti“. U delovanju sveštenika na polju vaspitanja dece on vidi razlog za tvrdokorno održavanje neznanja, predrasuda i fanatizma. Sveštenici omladinu od detinjstva kljukaju svojim „žalosnim predrasudama“, jer je religiji i njenim slugama „mnogo korisnije neznanje“. Već na samom izvoristu, u delovanju Pavla iz Tarsa, Holbah jasno vidi ovakvu tendenciju: spaljivanje knjiga, sprečavanje ljudi da nauče da čitaju, širenje mržnje i prezira prema nauci. Sami hrišćani, ukazuje Holbah, hvale se činjenicom da su osnivači njihove religije bili ljudi „prosti i neuki“.

Sujeverje i fanatizam se može lečiti samo prosvetljavanjem, zaključuje francuski prosvetitelj i hedonista (Holbah, 1963).

Osnovno je preseći vezu između sveštenika i dece, koja su rođenjem ateisti, nemaju nikakvu ideju boga, iako „hrišćanski sveštenici sistematski ubeđuju ljude da je predstava boga njima urođena“ (Spevak, 2017: 41). Deca jednostavno ne veruju u boga, nevernici su, i sveštenici su ti, a često i roditelji, koji ih tom idejom inficiraju, uz pomoć raznih besmislenih obećanja o navodnoj besmrtnosti duše i večnom životu u raju, ili još češće uz pomoć brutalnog zastrašivanja i opisima jezivih prizora i kazni, koje navodno čekaju one koji „ne veruju“, odnosno „nisu poslušni“.

S. Frojd (*Freud, Sigmund*) je religiju uporedio sa dečjom neurozom a B. Rasel (*Russell, Bertrand*), filozof i matematičar, dobitnik Nobelove nagrade je religiju sagledao u saglasnosti sa rimskim filozofom Lukrecijem: to je bolest izazvana strahom, koja je uzorok neizrecivog jada ljudske rase.

## 2. Atak na dečja prava

Ako su neznanje i strah u najširem smislu izvor religijske svesti, treba naglasiti da se u odnosu prema deci u okviru religijske indoktrinacije upravo neznanje i strah koriste kao najefikasnija, ali i najpodmuklija i moralno najodvratnija sredstva manipulacije i uticaja.

O ugrožavanju detinjstva od strane religije inspirativno govori i R. Dokins u delu „Zabluda o Bogu“. On na tragičnim primerima katolički vaspitavane dece (ali ne izuzimajući ni jednu hrišćansku konfesiju ili svetsku organizovanu religiju) ukazuje na flagrantno kršenje prava dece, kada se „uz prskanje vodom i izgovaranje desetak nesuvislih reči“ deci usađuju „verovanja o kojima ne može da promišlja jer je još malo“ (Dokins: 306).

Danas se govori (konačno) o seksualnom zlostavljanju dece od strane sveštenika, ali se na ovu elementarnu činjenicu nasilja nad bespomoćnim dečjim umom zaboravlja, odnosno ono se prihvata zdravo za gotovo. Izraz „zlostavljanje dece“, ističe Dokins, uopšte nije preterivanje, kada se uzme u obzir kakvim sve vrstama zastrašivanja se deca podvrgavaju (smrt, večna kazna, večni boravak u paklu...) od strane roditelja i sveštenika i kakve to dugoročne pogubne posledice ostavlja na psihi deteta. Dokins navodi reči psihologa Nikolasa Hamfrija, i kao upozorenje ističe njegove stavove o obavezi zajednice da štiti decu od štetnih uticaja religije u ranom uzrastu i štetnih posledica, koje verska indoktrinacija proizvodi u umu dece:

Deca imaju ljudsko pravo na to da sačuvaju svoje umove od sakaćenja pri izloženosti tuđim lošim idejama – bilo da su to njihovi roditelji ili neko drugi. Roditelji nisu bogom dani da obrazuju decu po sopstvenom nahodanju – oni nemaju prava da ograniče horizonte dečjeg saznanja, da ih odgajaju u atmosferi dogme i sujeverja, niti smeju zahtevati da ih deca slede po pravim i uskim stazama njihove vere. Ukratko, pravo dece je da njihove umove niko ne zbunjuje besmislicama, a obaveza zajednice je

da ih od toga zaštiti. Kao što ne smemo dozvoliti da roditelji izbijaju svojoj deci zube ili zatvaraju ih u tamnicu, isto tako im ne bismo smeli dozvoliti da decu uče da veruju, na primer, u doslovnu istinu u Bibliji, ili u to da planete upravljaju njihovim životima (Dokins: 316-317).

Inače bi deca mogla da zakluče kako je napr. „ceo kosmos nastao nakon pripotamljavanja psa“.

Dokins se protivi obeležavanju i segregaciji sasvim male dece na osnovu „pripadnosti“ ovoj ili onoj veri. On poziva na „uzdizanje svesti“ smatrajući da bi trebali da se trgnemo kada čujemo da neko govori „hrišćansko“ ili „muslimansko dete“, odnosno kada dete (zapravo samo na osnovu toga gde se i kod kakvih roditelja rodilo) stigmatiziramo kao pripadnika određene religije.

Dete nije hrišćansko dete, niti je muslimansko dete, već je dete hrišćanskih ili muslimanskih roditelja. Uzgred, ova poslednja nomenklatura odlično bi pomogla deci u podizanju svesti. Dete kome se kaže da je dete muslimanskih roditelja, odmah će shvatiti kako je religija nešto što samo treba da izabere – ili da odbaci – kad dovoljno poraste da bi bilo u stanju da to učini (Dokins: 329).

Ovaj sjajni engleski naučnik i pisac ističe značaj i velike mogućnosti koje pruža izučavanje komparativne religije, gde deca uviđaju da je vera njihovih roditelja samo jedan od međusobno suprotstavljenih sistema verovanja (naravno, upravo zbog toga i mogućnosti da „njihova“ vera izgubi oreol premoći i jedinstvenosti „veroučitelji“ se ovakvom pristupu upravo u opiru, odnosno boje ga se). Francuski filozof i ateistički mislilac – hedonista, veliki poštovalac Holbahovog učenja M. Onfre (*Onfray, Michel*) zalaže se za svojevrstnu ateističku edukaciju, kako bi se deci „ateizam predstavio u svojoj lepoti i pragmatizmu“ (prema: Jovanović Maldoran: 136).

Nauka, umetnost, prijateljstvo, humanizam, odsustvo mržnje i nasilja prema drugim životinjskim vrstama (brisanjem jaza između *homo sapiensa* kao sisara i primata i ostalih pre svega inteligentnih životinjskih vrsta), ljubav prema životu i stvarnom svetu (za razliku od tzv. zagrobnog), ljubav prema prirodi – *biofilija* – to su putevi za traženje sreće u svetu oslobođenom od svadljivog, ćudljivog, pretećeg i sujetnog boga („nije bog stvorio čoveka, nego čovek boga“ – Fojerbah/ *Feuerbach, Ludwig*).

Slično važi i za sferu morala. Upravo u nepoznavanju ljudske prirode Holbah vidi uzrok, koji sprečava ljude da razumeju sebe, svoje potrebe, prirodu svojih odnosa sa drugim bićima (i zašto su druga bića neophodna za njegovu sopstvenu sreću), onemogućava ih da imaju jasne pojmove o moralu i čini ih nesposobnim da se odupru manipulaciji raznih rđavih vođa, koji im sopstvene interese nameću kao „moral“. Hrišćanski fanatični i natprirodni „moral“ Holbah denuncira kao izvor straha, dominacije i licemerja, kao način da se ljudima postave smešni i nemogući zahtevi da bi im se već u narednom koraku pretilo i dodeljivale kazne zato, što te nemoguće i neostvarive, prirodi suprotstavljene zahteve navodno nisu ispunili, ili nisu ispunili u dovoljnoj meri (Spevak, 2011). „Ne poznajući prirodu on je sebi načinio bogove, koji su postali jedini izvor njegovih nada i njegovih strepnji“ (Holbah, 1963:13).

Nepoznavanje opštih zakona prirode, kao i onih koji se tiču čoveka, proizvodi nesamostalnost čoveka, povodljivost za starim, ubuđavelim autoritetima, sklonost ka natprirodnom, mutnom, ka sujeverju, dakle radi se o nezrelosti, nesposobnosti korišćenja sopstvenog razuma, neprosvećenosti, ili, kako bi Kant rekao, maloletnosti, za koju je čovek sam kriv. Mada naravno ne treba smetnuti s uma da na održavanje pomenutog neznanja utiče i visoka zainteresovanost i permanentna delatnost onih, koji svoju pokvarenu robu prodaju neukoj svetinji – a to su sveštenici (Spevak, 2011). Nasuprot tome, Holbah ističe da priroda, koja uvek kada može vraća čoveka njegovom razumu, insistira na jedino mogućem, jedino saglasnom prirodi samog čoveka – radu na sopstvenom blagostanju i sreći. Hedonizmu se često zamera bezobzirni individualizam i sebičnost, navodna ravnodušnost prema patnji drugog i celog čovečanstva, no Holbah jasno govori: radi na sopstvenoj sreći, širi sreću. Oseti blagodeti nesebičnog ponašanja, jer je ono, ako se vlast i država kao realni vaspitači, pridržavaju prirodnog morala, isplativo, altruizam donosi dobro i pojedincu samom, i drugima. Dakle, Holbah uspostavlja autonomiju morala u odnosu na religiju i boga, i utemeljuje ga u čovekovoju (nužno sebičnoj) prirodi, kada nesebičnost u ponašanju proističe iz oblasti tzv. recipročnog altruizma. Onfre se, očigledno inspirisan hedonistom Holbahom, nadovezuje rečima: „Zbir zadovoljstava uvek mora biti veći od zbira nezadovoljstava. Patnja u svoj hedonističkoj etici otelovljuje apsolutno zlo. I pretrpljena patnja, i naneta patnja...“ (Onfre, 2007: 112). I nastavlja time, što definiše „tvrdo jezgro svakogmorala“ tako što ističe da je briga za drugog sastavni deo svake hedonističke aritmetike.

„Zadovoljstvo se **nikad** ne može pravdati ako za njega treba da plati drugi svojim nezadovoljstvom. (...) Radost drugog i mene raduje, nezadovoljstvo drugog izaziva i moje nezadovoljstvo (Onfre, 2007:113).“

Ne bogu, ne religiji, ne apsolutu, ne dogmama, ne nemogućim, neostvarljivim zahtevima, ne ćudljivosti osvetoljubive nereflektovane instance – prirodni moral je zakonit i jednak za sve, kao što su ljudi jednaki u svojoj prirodnoj determinisanosti. Moral ljudi i moral svakodnevice, stalan, jasan i čitljiv, iako dinamičan, podložan proceni u brojnim raznim pojedinačnim slučajevima... Sa jasnim zajedničkim imeniteljom: sreća. A učtivost kao put, pokret u pravcu moralnog ponašanja. Učtivost na svakom koraku, prema drugim ljudima, kao potvrda da smo drugog videli, da smo mu priznali pravo postojanja, da smo ga ispoštovali kao ljudsko biće, dodatno objašnjava Onfre nijanse etike hedonizma. Praktične, prirodne, realne... ljudske.

U više puta pominjanom delu, Dokins podvrgava kritici stav, koji propagiraju i hrišćanstvo i islam, da je neupitna vera vrlina. Da nije neophodno obrazlagati ono, u šta verujete. Da možete ignorisati protivrečnosti u religijskim spisima, zatvarati oči pred činjenicom da tamo možete naći opravdanje praktično za sve: i za mir, ali i za rat, naprimer. I za požrtvovanost i saosećanje, ali i za genocid.

„Vera je zlo upravo zato što ne zahteva opravdanje i ne trpi rasprave“ ističe engleski evolucionista i nastavlja:

Kad bi decu učili da postavljaju pitanja i razmišljaju o svojim verovanjima, umesto što ih uče nadmoćnoj vrlini koja se ne dovodi u pitanje, verovatno ne bi bilo bombaša samoubica. Bombaši samoubice čine to što čine jer zaista veruju u ono što su ih učili u verskim školama: dužnost prema Bogu preča je od svega drugog, a mučeništvo u njegovoj službi biće nagrađeno u rajskim vrtovima (Dokins: 299).

Da završimo savremenom verzijom „novih deset zapovesti“, koje je Dokins našao na ateističkoj Web lokaciji <http://www.ebonmusing.org/atheism/new10c.html>. a koja između ostalog izražava i glavne pretpostavke i zahteve naučnog, ateističkog vaspitanja i obrazovanja:

- „Ne čini drugima ono što ne bi voleo da drugi tebi čine.
- Ma šta radio, trudi se da ne izazoveš štetu i da ne naneseš zlo.
- Pokaži ljubav prema drugim ljudima, živim bićima i celom svetu i ophodi se prema njima savesno, iskreno i s poštovanjem.
- Ne zanemarij i ne potcenjuj zlo i ne povlači se pred sprovođenjem pravde, ali uvek budi spreman da oprostiš onima koji sami priznaju svoje greške i pokaju se.
- Raduj se i divi životu.
- Uvek teži da naučiš nešto novo.
- Ne podrazumevaj ništa: svoje ideje uporedi s činjenicama i bez razmišljanja odbaci i najdragocenija verovanja ako ih ne možeš dokazati.
- Ne pokušavaj da cenzurišeš i izbegavaš suprotna mišljenja. Uvek poštuju pravo drugog da se ne složi s tobom.
- Formiraj nezavisno mišljenje na osnovu sopstvenog razuma i iskustva. Ne dozvoli da te drugi slepo vode.
- Preispituj sve (Dokins: 257).”

### 3. ZAKLJUČAK

Obazovni sistem ne bi smeo da izneverava decu. On bi morao da pali svetlo u glavama dečjim i njihovim umovima, koji su inače ugroženi sa mnogih strana. Morao bi da deci pruži stvarno, naučno znanje o prirodi, čoveku i njima samima i njihovoj telesnosti, materijalnosti, bez misticizma i sujevreja, bez straha i pretnji. „Darvinova čudesna alternativa”, pravilno posredovana deci, mnogo bi značila u izgradnji naučnog razumevanja prirode, sopstvene vrste i sebe samog. I divljenju i poštovnju svega živog, intelektualno nadahnutom poimanju sveta i kosmosa. Takođe, obrazovni sistem bi morao da pomogne razvijanju realističkog, prirodnog (sekularnog) morala, kako o njemu govori Holbah. Morala koji nije dogmatski, fanatičan i manipulativan, nego proističe iz razumevanja prirode čoveka kao *homo sapiensa*, sisara, primata, specifične životinjske vrste među ostalim vrstama...

Pogledati istini u oči i u skladu sa činjenicama urediti sebe, svoje stavove i svoje odnose sa drugim pripadnicima iste vrste, sa ostalim vrstama i čitavim živim i

neživim svetom na našoj Planeti, ali i kosmosom čiji smo sićušni deo i u razumevanju koga pravimo male, ali sa stanovišta naše vrste i naše Planete, divljenja vredne korake.

Baron d'Holbah sa svojim hrabrim i lucidnim uvidima i plemenitim hedonističkim stavovima ostaje snažna inspiracija za ljude koji teže racionalnom, naučnom, humanističkom ustrojstvu sveta, bez fanatizma i misticizma, bez nesporazuma i sukoba, koje oni izazivaju, ili barem podstiču i gaje.

## Zoroslav Spevák

### BAROND'HOLBACH – TOWARDS A SCIENTIFIC (ATHEIST) EDUCATION

#### *Abstract*

The author of this paper analyzes the views of d'Holbach on religious indoctrination of small children. It is concluded that Christian church and clergy attempt to reach young children and infect them with their ideas that d'Holbach saw the most insidious and damaging mechanism of intergenerational transfer of faith in the supernatural. In Holbach's opinion, this practice leads to deep and often lasting damage of children's cognitive (absence of critical thinking) and moral (lack of understanding our own nature and human relationships) capacities with blind faith in God being presented as the deepest wisdom and highest virtue. The author also points to the views that this practice is in fact an attack on children's rights and a form of violence against them (R. Dawkins). In the end, he points out that d'Holbach's views continue to be an inspiration to those who strive for basic education in scientific (atheist) principles and natural (secular) morality.

Key words: Holbach, nature, mind, indoctrination, christianity, children, education, morality.

## Literatura

- D'Holbach, P. H. T. (1772/1831). *Good Sense: or Natural Ideas Opposed to Supernatural*. New York: Right and Owen.
- Holbah, P. (1963): *Razgoličeno hrišćanstvo*. Beograd: Izdavačko preduzeće „Rad“.
- Holbah, P. (1950): *Sistem prirode*. Beograd: Prosveta.
- Dokins, R. (2007). *Zabluda o Bogu*. Smederevo: Heliks.
- Jovanović Maldoran, S. (2011). *Religija. Savremena egzegeza*. Beograd: Medijska knjižara KRUG.
- Onfre, M. (2007). *Moć postojanja – Hedonistički manifest*. Beograd: Rad.



Spevak, Z. (2011). *Baron de Holbah: ozloglašeni hedonista 18. veka (o njegovom životu, shvatanju prirode i prirodnog morala)*. U: Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi, Zbornik radova/ knjiga 1. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu: Novi Sad, s. 129-139.

Spevak, Z. (2017): *Baron d'Holbach: Hunt for Children's Minds (Or: All Children are Atheists)*. U: Ateizam i moralni progres. <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2017/978-86-6065-405-4>

## PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

**Otilia Velišek-Braško,**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača

Novi Sad, Srbija

**Svetlana Lazić,**

visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača

novi sad, srbija

**Mirjana Matović**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača

Novi Sad, Srbija

UDC: 371.13

doi: 10.19090/ps.2019.2.132-144

Primljen: 22. 02. 2019.

Prihvaćen: 9. 7. 2019.

ORIGINALNI NAUČNI RAD

### AKTIVNOSTI BUDUĆIH VASPITAČA – OD METODIČKOG DO INTEGRISANOG DELOVANJA

#### *Apstrakt*

*Aktuelni koncept vaspitanja i obrazovanja ukazuje potrebu za prevazilaženjem tradicionalnog, atomističkog pristupa u učenju i apostrofira potrebu za pružanjem prilike detetu da uči onako kako mu pripada, odnosno holistički. Ovaj rad predstavlja vrstu preseka trenutnog stanja u obrazovanju vaspitača završno sa školskom 2017/18. godinom. Predmet istraživanja je povezivanje više oblasti vaspitno-obrazovnog rada u planiranim situacijama učenja dece. Cilj je procena mere povezanosti konteksta više vaspitno-obrazovnih oblasti u pripremi studenata za planirane situacije učenja dece u svih šest metodičkih oblasti njihovog praktičnog delovanja u radu sa decom u predškolskoj ustanovi. Analizirano je 174 studentskih priprema iz stručno-aplikativnih nastavnih predmeta koje studenti – budući vaspitači pohađaju na 2. i 3. godini osnovnih studija. Utvrđeno je da pored usmerenih metodika i metodičkih aktivnosti studenti pokazuju inicijativu ka spajanju elemenata različitih oblasti u cilju potvrđivanja neophodnosti njihove realizacije kroz integrisani pristup. Istraživanje će poslužiti kao osnova u koncipiranju pristupa u planiranim situacijama učenja dece u vrtiću. S druge strane, uticaće na prilagođavanje propisanog kurikuluma za buduće vaspitače savremenim konceptima predškolskog vaspitanja i obrazovanja.*

*Ključne reči: povezanost, saradnja, integracija, metode, metodičke veštine.*

## Uvod

Kurikulum Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu, koji je u okviru Tempus TEACH projekta (Harmonization of Preschool Teacher Education Curricula in Serbia) – Harmonizacija kurikuluma za obrazovanje vaspitača u Srbiji, 2016. godine harmonizovan sa kurikulumima visokih škola za obrazovanje vaspitača iz Vršca, Sremske Mitrovice i Kruševca, ukazuje na činjenicu njihovih sličnosti i uporedivosti. Polazište kreiranja planova, programa za obrazovanje studenata, budućih vaspitača, jesu kompetencije vaspitača i time u skladu se izrađuju ciljevi, ishodi, teorijska nastava, praktična nastava, sadržaji, metode i oblici rada kako celokupnog kurikuluma tako i pojedinačnih predmeta. Metodike u obrazovanju vaspitača zauzimaju značajno mesto i daju snažan pečat njihovoj profesiji. Kao posebne stručnjake i praktičare, metodike osposobljavaju buduće vaspitače da različite oblasti iz stvarnog života i sveta nauke prilagode i približe deci, motivišu ih za učenje i podstaknu njihov razvoj.

Teorijske osnove metodika u kurikulumu Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sad se dele na: Metodiku razvoja govora, Metodiku upoznavanja okoline, Metodiku likovnog vaspitanja na drugoj godini studija, dok su na trećoj godini studija raspoređene Metodika razvoja matematičkih pojmova, Metodika fizičkog vaspitanja i Metodika muzičkog vaspitanja sa statusom obaveznog jednosemestralnog predmeta. Svaka posebna metodika obuhvata specifičnosti i principe određene oblasti, osnovne sadržaje, odgovarajuće oblike, metode, sredstva i tehnike vaspitno-obrazovnog procesa u radu sa decom predškolskog uzrasta. Prema kurikulumu, metodička praksa se u narednom semestru nadovezuje na teorijsku osnovu metodike iste te oblasti, kada studenti imaju mogućnost da u praktičnom delovanju neposredno u interakciji sa decom u predškolskim ustanovama praktično primene usvojena teorijska znanja.

U skladu sa novom obrazovnom paradigmom, *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018)* u teorijskim postavkama o detetu, detinjstvu i funkciji predškolskog vaspitanja i obrazovanja ističu sledeća načela:

- Celovito sagledavanje vaspitanja i obrazovanja
- Usmerenost na dugoročne ciljeve
- Integrisan pristup u učenju i razvoju
- Vrednovanje u funkciji građenja kvaliteta.

Aktuelni koncept vaspitanja i obrazovanja ukazuje na prevazilaženje tradicionalnog, atomističkog pristupa u učenju i apostrofira potrebu za pružanjem prilike detetu da uči onako kako mu pripada, holistički, gde je njegovo učenje smisleno samo onda ako je protkano odnosima na nivou fizičkog, emocionalnog, socijalnog, jezičkog, čulnog i intelektualnog iskustva (Pavlović Breneselović, 2012) i pomaže mu u usvajanju osnovnih veština u stvarnom svetu (Милошевић, Зорић, Улић, Цолић и Матовић, 2017). Igra je, kao prirodna aktivnost deteta, najbolji način učenja o stvarnosti. Među-

tim, „opasnost” od dečjeg izbora aktivnosti u predškolskoj ustanovi se neretko vidi u shvatanju da deca mogu da ne nauče ništa određeno i pored visoke motivacije (Charaj, 2009 prema: Klemenović, 2009), iako predškolski programi koji u centar stavljaju dete teže razvoju njegovih punih potencijala (Wood, 2010). Istraživanja širom sveta su pokazala da se praktičari suočavaju sa izazovima primene programa koji kombinuju slobodu i strukturu (Colić, Lazić, Ulić, Janković i Galić, 2018). Tako čak i u relativno demokratskom okruženju odrasli najčešće određuju izbore koje deca mogu činiti, dozvoljavaju im stepen slobode, postavljaju institucionalna pravila i podsećaju na granice u slobodnoj igri, njihovim izborima i ponašanju, zbog čega se postavlja pitanje slobodnog izbora dece u predškolskim ustanovama (Millei, 2012). Međutim, četiri najuticajnije perspektive dečjeg razvoja učenja o kojima govori Martin Vudhed (Martin Woodhead) ukazuju da je moguće i nadasve potrebno, ostvarivati vaspitni rad sa verom u dete i njegove mogućnosti i potencijale. Tako se *razvojna perspektiva* u predškolskom uzrastu sagledava kao period najveće ranjivosti ali i najvećeg značaja. Dalje, *politička i ekonomska perspektiva* ukazuje na potrebu ulaganja u decu od najranijeg uzrasta jer ulaganje u rane godine života daje dobar povrat u javna sredstva u pogledu životnih dobitaka i pojedinca i društva. *Socijalno-kulturna perspektiva* naglašava dečju participaciju od ranog uzrasta, dok *perspektiva dečjih ljudskih prava* ukazuje na uvažavanje kapaciteta deteta i na veru u dete koje može dati vredan doprinos sopstvenom razvoju (Vudhed, 2012; McKeown, Haase & Pratschke, 2015; Милошевић, Зорић, Улић, Цолић и Матовић, 2017).

Važno je da vaspitači u praksi, a posebno budući vaspitači omogućе detetu da uči i razvija se integrisanim pristupom, poštujući na taj način celovito sagledavanje deteta. Neophodno je metodike međusobno približiti i povezati, jer to vodi u integrisan metodički pristup koji u svojoj suštini predstavlja uspostavljanje veza između disciplina, veština i znanja, gde se akademski sadržaji prepliću sa teorijom i praksom (Ulić i Velišek-Braško, 2017).

Integrисани model učenja, dakle, posmatra kurikulum kroz „kaleidoskop“ i tek se planiranim spajanjem koncepata iz različitih oblasti konkretizuje integrисани pristup (Fogarty, 1991), svodeći ga na jedan cilj – rad sa decom (Милошевић, Зорић, Улић, Цолић и Матовић, 2017). Različiti pokušaji njegove realizacije u praksi polaze iz središta interesovanja vaspitača koje je usmereno ka zajedničkim konceptima i veštinama predmeta čije spajanje u isti fokus pruža snažan doživljaj deteta o razumevanju sebe i/ili stvarnosti oko sebe, osećaja kompetentnosti u savladavanju prepreka i veru u svoja postignuća. Potvrđivanje ovog stanovišta leži u umetničkim veštinama (muzičko, likovno, drama) čija je suština realizacije u praktičnom radu. U muzici, na primer, integracija oblasti ostvaruje se *kroz* muziku i radi *za* muziku. Predškolski muzički kurikulumi izlaze iz svoje statičnosti i prepoznaju neophodnost povezivanja muzike sa drugim oblastima na čemu se temelji integrisanost pristupa u početnoj nastavi muzike kao umetničke veštine (Петровић, Миланковић, Ачић и Суботић, 2008; Петровић, Суботић, Ачић и Миланковић, 2009; Petrović, 2015).

Ovaj rad je vid preseka trenutnog stanja u obrazovanju vaspitača završno sa školskom 2017/18. godinom. Sa namerom da ukaže na povezivanje metodičkog sadržaja i delovanja dece, istovremeno sugerise i potrebu za promenama u studijskom programu sa krajnjim ciljem usklađivanja sa novim Osnovama.

## Metod

Istraživanje je realizovano u školskoj 2017/18. godini u okviru šest nastavnih predmeta koje studenti Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača pohađaju u letnjem semestru 2. i 3. godine osnovnih studija. U pitanju su studijskim programom obavezni nastavni predmeti: razvoj govora, likovno vaspitanje, upoznavanje okoline (2. godina), odnosno muzičko i fizičko vaspitanje, razvoj matematičkih pojmova (3. godina). *Predmet* istraživanja je povezivanje više oblasti vaspitno-obrazovnog rada u planiranim situacijama učenja dece. *Cilj* je procena mere povezanosti konteksta više vaspitno-obrazovnih oblasti u pripremi studenata za planirane situacije učenja dece u svih šest metodičkih oblasti njihovog praktičnog delovanja u radu sa decom u predškolskoj ustanovi. Do podataka za istraživanje došlo se analizom sadržaja 174 pisanih priprema studenata iz razvoja govora (No=31), likovnog vaspitanja (No=31), razvoja matematičkih pojmova (No=22), muzičkog vaspitanja (No=32), upoznavanja okoline (No=28) i fizičkog vaspitanja (No=30).

Pisane pripreme studenata su obrađene upotrebom softverske platforme QDA Miner Lite 2.0 koja je namenjena kvalitativnim istraživanjima. Studenti su pisane pripreme popunjavali prema instrukcijama / obrascima predmetnih nastavnika. Primenjeno je istraživanje u okviru interpretativne paradigme jer se bazira na razumevanju elemenata koji su značajni za vaspitački rad. Kvalitativno istraživanje je omogućilo da se, nakon definisanja kategorija i potkategorija, pristupi kvantitativnoj analizi, čiji je cilj utvrđivanje učestalosti javljanja određenih kategorija, odnosno kodova. To je značilo da su pisane pripreme studenata kodirane, što je impliciralo obeležavanje reči, delova rečenice ili pasusa koji su se odnosili na traženo. Primenjeno je kodiranje na pet kategorija: (1) uzrast dece; (2) oblici rada; (3) metode rada; (4) povezivanje sa drugim oblastima; (5) vrsta aktivnosti. Svaka od njih se posebno razlaže na potkategorije. Na taj način dobijeno je ukupno 32 koda/kategorije.

## Rezultati

### Uzrast

Studenti su najviše metodičkih aktivnosti realizovali sa decom starije uzrasne grupe, a najmanje sa mlađom grupom. U odnosu na oblasti rada struktura je slična, sa većom razlikom u mlađoj uzrasnoj grupi (tabela 1).

Tabela 1.  
*Uzrast prema oblastima*

Kategorija	Razvoj govora		Likovno vaspitanje		Razvoj matematičkih pojmova		Muzičko vaspitanje		Upoznavanje okoline		Fizičko vaspitanje		UKUPNO	
	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%
Mladja grupa	6	19,3	6	19,3	--	00,00	8	25,0	8	28,6	5	16,7	33	18,9
Srednja grupa	8	25,8	10	32,3	7	31,8	6	18,7	6	21,4	12	40,00	49	28,2
Starija grupa	9	29,0	8	25,8	11	50,00	9	28,1	8	28,6	7	23,3	52	29,9
PPP	8	25,8	7	22,6	4	18,2	9	28,1	6	21,4	6	20,00	40	22,9
UKUPNO	31	100	31	100	22	100	32	100	28	100	30	100	174	100

Aktivnosti iz oblasti razvoja matematičkih pojmova koje se tiču prostornih relacija (gore-dole, u, na, izvan; vremenskih relacija juče-danas-sutra; praktičnih radnji merenja duži i težine; klasifikacije prema 3 kriterijuma) se zbog razvojnih specifičnosti ne realizuju sa decom mlađeg uzrasta. Otud iskazana razlika u broju priprema u odnosu na uzrasne grupe dece.

### Oblici rada

Prisutni su svi oblici rada sa dominantnim frontalnim (tabela 2). U stavci u kojoj je oblik rada naveden, ali se ne nalazi u razradi studentske pripreme, radi se o grupnom i individualnom.

Tabela 2.  
*Oblici rada*

Kategorija	Broj slučajeva	% slučajeva
Frontalni	117	67,2%
Grupni	47	27,0%
Individualni	86	49,4%
Nije navedeno	30	17,2%
Navedeno ali ga nema	17	9,8%
Nijedan oblik nije naveden	24	13,8%

## Metode rada

Metode rada koje su studenti planirali da primene u radu sa decom podeljene su u 12 potkategorija. Čini ih kombinacija pedagoških i metodičkih metoda (tabela 3).

Tabela 3.

### Metode rada

Kategorija	Slučajevi	% slučajeva
M_demonstracije	104	59,8%
M_podsticanja	29	16,7%
M_vežbanja_navikavanja	28	16,1%
Interpretativna_m	13	7,5%
M_razgovora	109	62,6%
M_usmenog izlaganja	57	32,8%
Dramski_m	29	16,7%
Metoda igre	41	23,6%
Tekstualna_m	3	1,7%
M_prakt_rada	12	6,9%
M_nije naveden	25	14,4%
Ostalo	11	6,3%

*Legenda:* U koloni 'kategorije' nalaze se sledeće metode: metoda demonstracije; metoda podsticanja; metoda vežbanja i navikavanja; interpretativna metoda; metoda razgovora; metoda usmenog izlaganja, dramski metod, metoda igre; tekstualna metoda; metoda praktičnog rada; metoda nije navedena; ostalo.

## Saradnja, takmičenje, individualni rad

Kao vrsta aktivnosti u završnom delu planiranih situacija učenja, saradnja, takmičenje i individualni rad se pojavljuju u sledećem broju i procentu (tabela 4):

Tabela 4.

### Saradnja, takmičenje, individualni rad prema oblastima

Kategorija	Razvoj govora		Likovno vaspitanje		Razvoj matematičkih pojmova		Muzičko vaspitanje		Upoznavanje okoline		Fizičko vaspitanje		UKUPNO	
	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%
Saradničke	14	45,2	31	100%	8	36,4	12	37,5	17	60,7	17	56,7	99	56,9
Takmičarske	6	19,3	0	0,00%	3	13,6	5	15,6	3	10,7	8	26,7	25	14,4

Individualne	8	25,8	0	0,00%	8	36,4	13	40,6	8	28,6	5	16,6	42	24,1
Nije navedeno	3	9,7	0	0,00%	3	13,6	2	6,2	0	0,00	0	00,00	8	4,6
UKUPNO	31	100	31	100	22	100	32	100	28	100	30	100	174	100

### Povezivanje sadržaja i delovanja

Povezivanje među pojedinačnim oblastima prikazano je u tabeli 5.

Tabela 5.

*Povezivanje više oblasti na nivou pojedinačnih oblasti*

Kategorija	Razvoj govora		Likovno vaspitanje		Razvoj mat. pojmova		Muzičko vaspitanje		Upoznavanje okoline		Fizičko vaspitanje		UKUPNO	
	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%	Br	%	Broj	%
Razvoj Govora	0	0,0	15	20,5	4	5,5	28	38,3	26	35,6	0	0,0	73	100
Likovno vaspitanje	5	13,9	0	0,0	7	19,4	10	27,8	14	38,9	0	0,0	36	100
Razvoj mat. Pojmova	0	0,0	11	40,7	0	0,0	1	3,7	15	55,5	0	0,0	27	100
Muzičko vaspitanje	0	0,0	6	25,0	4	16,7	0	0,0	14	58,3	0	0,00	24	100
Upoznavanje okoline	5	11,9	10	23,8	3	7,1	24	57,1	0	0,0	0	0,0	42	100
Fizičko Vaspitanje	10	14,5	16	23,2	9	13,0	19	27,5	15	21,7	0	0,0	69	100
Nije Navedeno	15	20,3	9	12,2	19	25,7	0	0,0	1	1,3	30	40,5	74	100

*Razvoj govora* se sreće u gotovo svim aktivnostima, ali je najzastupljeniji u muzičkom vaspitanju i u upoznavanju okoline. U 2 pripreme iz razvoja matematičkih pojmova se zapaža da nije naveden, ali da se pojavljuje u uvodnom delu.

*Likovno vaspitanje* se u najvećem broju povezuje sa upoznavanjem okoline i sa muzičkim vaspitanjem. Nije navedeno u pet priprema iz razvoja matematičkih pojmova, ali se pojavljuje u dve u glavnom delu, i u 3 u završnom delu.

*Matematički pojmovi* se najviše sreću u aktivnostima iz upoznavanja okoline i iz likovnog vaspitanja i nešto manje iz razvoja govora. U 2 pripreme iz upoznavanja okoline nije navedeno, ali se pojavljuje u strukturi planiranog rada.

*Muzičko vaspitanje* se najviše pojavljuje u aktivnostima iz likovnog vaspitanja, razvoja matematičkih pojmova i upoznavanja okoline. U 5 priprema iz likovnog vas-



pitanja je navedeno, ali se ne pojavljuje u strukturi planiranog delovanja. Za razliku od toga, u jednoj aktivnosti nije navedeno, ali se nalazi u glavnom delu rada a u 3 aktivnosti u završnom. Sve 4 su iz razvoja matematičkih pojmova.

*Upoznavanje okoline* se u najvećem broju i procentu pojavljuje u aktivnostima iz muzičkog i likovnog vaspitanja. U ukupno 14 priprema nije specifikovano povezivanje sa upoznavanjem okoline, ali se u 12 pojavljuje u razvoju govora, a u 2 iz razvoja matematičkih pojmova. Teme u razvoju govora koje se povezuju sa kontekstom upoznavanja okoline su zanimanja - pekar i obučar; pitanja - kako sam došao na svet?; predmeti – dugme koje služi kaputu; pripovetke, basne. U razvoju matematičkih pojmova tu su problemi na temu teško-lako i relacija položaja gore-dole.

*Fizičko vaspitanje* je najzastupljenije u aktivnostima iz muzičkog i likovnog vaspitanja. Detaljniji prikaz govori da se u 3 pripreme nalazi u uvodnom delu, u 12 u glavnom i u 22 u završnom delu, u 14 priprema je navedeno, ali ga nema u strukturi rada (1 iz likovnog vaspitanja, 10 iz muzičkog vaspitanja, 2 iz upoznavanja okoline, 1 iz razvoja matematičkih pojmova), dok se u 15 pogrešno navodi i to kao cilj aktivnosti ili likovni problem.

*Nepovezivanje sa drugim oblastima* vaspitno-obrazovnih oblasti metodičkog rada se najviše iskazuje u studentskim pripremama iz fizičkog vaspitanja. Detaljnijom analizom se uvidelo da studenti u svim planiranim realizacijama svog delovanja iz fizičkog vaspitanja, osmišljavaju vežbe koje povezuju sa upoznavanjem okoline. U početku planiranih situacija učenja novog ili uvežbavanja učenog oblika kretanja u kojem se rade vežbe hodanja, trčanja, kombinovanog hodanja na prstima i petama, hodanja sa čučnjem, iskorakom i drugim oblicima kretanja, studenti motivišu decu na kretne aktivnosti rečima: 'beremo jabuke' (dok hodaju dižu ruke u vis), 'skupljamo kamenčiće' (čučnu i spuste ruke na pod), 'skakućemo kao zec' (presek hodanja u više skokova iz čučnja), 'skupimo se kao kornjača' (u hodu se postave u čučanj i rukama obrgle kolena), 'bacamo noge kao žaba' (u iskoraku, oslanjajući se na prednju nogu, odvajaju zadnju nogu od tla, savijaju je u kolenu i prave snažni pokret u stranu te noge vodeći računa da stabilno stoje na drugoj) i druge. U 20 priprema iz razvoja matematičkih pojmova nije navedena povezanost sa ostalim oblastima rada, u 15 iz razvoja govora, u 9 iz likovnog vaspitanja i u 1 iz upoznavanja okoline. Nepovezivanje ni sa jednom vaspitno-obrazovnom oblašću metodičkog rada, ali sa ozbiljnim prisustvom elemenata upoznavanja okoline se pronalazi u 8 priprema iz razvoja govora od već pomenutih 15 i u 2 iz razvoja matematičkih pojmova. Teme u kojima se nalaze pomenuti elementi su vremenske prilike, šumske životinje, emocije, zanimanje krojač i zubar, ptice selice, vesnici proleća, relacija položaja gore-dole, teško-lako (poseta prodavnici i merenje).

## Diskusija

U letnjem semestru školske 2017/18. godine kada je realizovano istraživanje, studenti su se pripremali za realizaciju usmerenih aktivnosti posebnih metodika sa

decom određenog uzrasta, sa celom grupom, zbog čega su u značajno većoj meri primenjivali frontalni oblik rada u odnosu na grupni i individualni. Iako je u stavci 'nije naveden' oblik rada napomenuto da se radi o grupnom i individualnom radu, njihov broj sa postojećim brojem slučajeva ne prelazi preko visoko prisutnog frontalnog. Nedostatke ovog oblika rada studenti su ispravljali kroz planiranje individualnog rada, kojim su pružali deci priliku da samostalnim delovanjem, sa jedne strane, i uključivanjem u sadržaj, sa druge, dosegnu lični doživljaj i razumevanje. Može se reći da su u gotovo 70% naglašavali ulogu odraslog, ne pružajući time dovoljno prilike deci za istraživanje i rad, o čemu je pisano i u drugim studijama (Popov i Jukić, 2006; Wood, 2014; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017; Lazić i Colić, 2018; Colić, Lazić, Ulić, Janković i Galić, 2018). Razlog za ovakvu vrstu dominacije odraslog nad detetom može se tražiti u oba aktera koji su neodvojivi od konteksta realizacije aktivnosti. Student polaže ispit u situaciji koja je obuhvaćena predmetom ovog rada i pokazuje potrebu da vodi proces, dok je dete ono koje se prilagođava i dopušta da bude vođeno. Nepostojanje očekivanog prostora za dečiju slobodu i odgovor na zahteve odraslog trebalo bi tražiti u nedostatku vremena kao koncepta koji je neposredno odgovoran za realizaciju stvaralačkog rada. Ovim se i potvrđuje potreba za integrativnim pristupom kao osiguranim prostorom za neophodnu kreativnu ravnopravnost učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu.

Negovanje odnosa kao značajnog aspekta holističkog razvoja deteta (Pavlović Breneselović, 2012) studenti su ostvarivali kroz saradničke, takmičarske i individualne aktivnosti, ostavljajući nakon njih dete (ne)dovoljno spremnim za naredne elemente dnevnih aktivnosti propisanog i/ili realnog programa. Izvestan broj aktivnosti je planiran kao takmičarski, dok je u opisu navedeno da se sve vreme radi o saradničkom delovanju koje se završava takmičarskim ishodom (npr. svako dete se kreće po sobi dok traje muzike, kada muzika stane i grli dete pored sebe, a ispada ono dete koje ostane bez para). Igru *Laste-prolaste* neki studenti su razumeli kao saradničku, neki kao takmičarsku, a sve vreme se radi o negovanju odnosa i podržavanju veze između motoričkog, kognitivnog i emocionalnog razvoja (Pavlović Breneselović, 2012; Rajović, Berić, Bratić, Živković i Stojiljković, 2016). Saradnički aspekt u različitim metodikama se potvrđuje uglavnom u muzičkim i onim igrama kojima je muzika pratilac, a ne vodeća misao. Muzika je, kao umetnička veština, pokazala dovoljno prostora za saradničke aktivnosti zahvaljujući kojima se koncepti različitih metodika prepliću lakše nego u ostalim aktivnostima (Милошевић, Зорић, Улић, Цолић и Матовић, 2017; Matović i Lazić, 2018). Elementi upoznavanja okoline, matematičkih pojmova, razvoja govora, matematike, likovnog i fizičkog vaspitanja lako su prepoznatljivi i uklopivi u muzičku aktivnost koja tako postaje složenija, ali i razumljivija, bliža integrisanom pristupu i krajnjoj realizaciji (Петровић, Суботић, Ачић и Миланковић, 2009; Петровић и Кесић, 2011).

Studenti su u pripremama navodili da će primenjivati metodu demonstracije, podsticanja, vežbanja i navikavanja, interpretativnu, metodu razgovora, usmenog izla-

ganja, dramski metod, metod igre, tekstualnu metodu, praktični rad. Neki studenti u svojim pripremama nisu navodili metode koje će koristiti, a pojavile su se i neobično imenovane metode koje su autori svrstali u kategoriju „ostalo“. Značajno je primetiti da su u planiranju metodskog pristupa kombinovali pedagoške i metodičke metode koje nisu iste (Popov i Jukić, 2006; Лазич и Попов, 2015; Velišek-Braško i Mirazić-Nemet, 2018). Kontekst njihovog rada i pripreme nalaže primenu metodičkog pristupa koji se uklapa u šire - pedagoške metode.

Povezivanje oblasti je veoma značajno, ali ne samo na sadržajnom, već i na delatnom nivou. Ukoliko se detetu kroz iskustveno učenje i praktično delanje pruži prilika da poveže sadržaje iz razvoja motorike, emocija, socijalnih odnosa, jezika, čulnog stimulisanja i intelektualnih izazova, daje se mogućnost da razume stvarnost. Metodičke oblasti to uobličavaju u određeni sadržaj i pristup, iscepkano i u fragmentima, dok je stvarnost nedeljiva. Dete predškolskog uzrasta stvarnost u celosti percipira, integriše sebe i okolinu u nju, a i putem učenja je transformiše, kao i sebe u njoj. *Dečja igra je stvaralačka prerada stvarnosti (Pravilnik o Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018)*, jer igra obuhvata holistički i integrisani pristup, kao i odnose sa okruženjem i delanje deteta. S obzirom da je dete biće igre, igra treba da je kao metod najzastupljeniji u planiranim situacijama učenja. Pored igre kao metode vaspitno-obrazovnog procesa, uočljivo je nedovoljno kooperativnih metoda i potpuno odsustvo projekt metode u planiranim aktivnostima. U planiranju svog delovanja studenti su se više bazirali na oblike i metode poučavanja, umesto na integrisane situacije i metode učenja.

Studenti su u svom praktičnom radu pokazali da razumeju potrebu za povezivanjem ideja i elemenata različitih oblasti, ali i za pronalaženjem zajedničkih alata tih istih oblasti u realizaciji zadate teme. Značaj ovog koraka je u tome da su sa veoma malo profesionalnog iskustva (koji podrazumeva pedagošku studentsku praksu u trajanju od dvadeset dana na godišnjem nivou studija) studenti uvideli potrebu spajanja oblasti sa ciljem realizacije teme kroz ideju integrisanog pristupa. U tom smislu pripreme koje su usmerene ka različitim metodikama, a uključuju elemente drugih u svojoj realizaciji, ne bi trebalo razumeti kao protivrečnost integrativnom pristupu, već kao potrebu i poziv na menjanje i traženje jedinstvenog obrasca realizacije vaspitno-obrazovnog rada.

Nedostatak istraživanja se može videti u relativno malom uzorku koji ne omogućava veća uopštavanja, ali ukazuje na tendencije u promišljanjima studenata prilikom pripreme za ispitnu situaciju i praktični rad sa decom na zadatu temu. Prednost se ogleda u jedinstvenom pristupu istraživanja na osnovu postojeće dokumentacije, kojim se ostvario uvid u planirano delovanje studenata i kojim se razumeo okvir unutar kog planiraju svoj rad. Istraživanje će poslužiti kao osnova u koncipiranju pristupa u planiranim situacijama učenja dece u vrtiću. S druge strane, uticaće na prilagođavanje propisanog kurikuluma za buduće vaspitače savremenim konceptima predškolskog vaspitanja i obrazovanja i veoma važnoj potrebi osluškivanja dece, što se ne može

ostvariti bez dobrog poznavanja razvojnih karakteristika dece predškolskog uzrasta i načina njihovog učenja.

### **Zaključak**

Budući vaspitači su potvrdili da u planiranju svog rada sa decom ostvaruju integraciju sadržaja više metodičkih oblasti, ali ne iskazuju tendenciju ka integraciji delovanja kojom se povezuje iskustveno učenje dece u konkretnoj aktivnosti.

Studente je potrebno osnažiti tokom studija i praktičnog rada, da ostvare veću propustljivost između granica metodika, da umreže svoja znanja i iskustva u različitim aktivnostima sa decom. U skladu sa savremenom i aktuelnom obrazovnom paradigmatom u okviru studijskog programa za obrazovanje vaspitača, budućnost metodika je u integracijskom pristupu, odnosno u „drugačijem kurikulumu“. Dečija usmerenost na stvarnost koju žive i koju doživljavaju holistički na osnovu ličnih iskustava integrisanih u snažan doživljaj i razumevanje glavni je fokus redefinisano pristupa. Implementacija novih teorijskih osnova i programa vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta, koncepta koji je usmeren na kompetencije i ishode učenja, omogućava širenja znanja, njegovu funkcionalnu primenu i u potpunosti osnažuje razvoj dečjih kompetencija.

**Velišek-Braško Otilia,  
Lazić Svetlana,  
Mirjana Matović**

#### FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' ACTIVITIES – FROM METHODICS TO INTEGRATIVE IMPLEMENTATION

##### Abstract

The actual concept of education indicates possibility for overcoming traditional, atomistic approach in teaching and emphasizing the necessity of opportunities for a child to learn as he/she is supposed to, in holistic concept. The paper points out actual state in preschool teacher's education, finally with 2017/18 school year. The subject of this research is the link among several educational fields in planned situation of children's learning. The aim is the assessment of the link among several contexts of educational fields in student's preparation for planned situation of children's learning in all 6 methods of practical work with children in preschool institutions. Therefore, 174 written student's preparations from professional-applicable teaching subjects were analyzed. They are the subjects that students, i.e. future preschool teachers attend in 2nd and 3rd year of basic higher education. It was concluded that students, besides the

specific methods as subjects in their education, show the initiative to connect elements of different fields in order to confirm the necessity of their implementation through integrative approach. The research will be used as the base of conceiving the approach in planned situation of children's learning in kindergarten. Subsequently, it will influence the process of adaptation of curricula for future preschool teachers on the contemporary concepts of preschool education.

Key words: connection, cooperation, integration, methods, methodical skills.

## Literatura

- Colić, V., Lazić, S., Ulić, J., Janković, M. i Galić, M. (2018). *Podrška ranom razvoju i učenju kroz bogaćenje dečje igre*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to Integrate Curriculum. *Integrating the curriculum*. Pristupljeno 09.02.2019. na <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad – Vršac: Savez pedagoških društava Vojvodine – Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Lazić, S. i Colić, V. (2017). Kontekstne dimenzije u jaslama videne očima budućih vaspitača. *Nastava i vaspitanje*, 66 (1), 129-142. DOI: 10.5937/nasvas1701129L.
- Лазич, С. и Попов, С. (2015). *Педагогика*. Нови Сад: СNTI.
- McKeown, K, Haase, T., & Pratschke, J. (2015). Determinants of child outcomes in a cohort of children in the Free Pre-School Year in Ireland, 2012/2013. *Irish Educational Studies*, 34(3), 245–263. Preuzeto 18.07.2018. sa: <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2015.1065430>
- Matović, M. i Lazić, S. (2018). Primena muzike u praktičnom radu studenata budućih vaspitača. *Krugovi detinjstva*, 6 (2), 138-147.
- Millei, Z. (2012). Thinking Differently about Guidance: Power, Children's Autonomy and Democratic Environments. *Journal of Early Childhood Research*, 1(10), 88–99. DOI:10.1177/1476718X11406243.
- Милошевић, Б., Зорић, М., Улић, Ј., Цолић, В. и Матовић, М. (2017). *Интегрисани приступ у развоју вештина деце предшколског узраста*. Приручник. Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (pp. 133-150). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet Institut za psihologiju.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop - Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: IPA i Filozofski fakultet.

- Петровић, М., Миланковић, В., Ачић, Г. и Суботић, Н. (2008). Нови концепт предшколског музичког образовања – забавиште и припремни разред: интегративни приступ. У Г. Каран (Ур.), *Покрет у музичким и сценским уметностима* (пп. 164-174). Тематски зборник радова десетог педагошког форума. Београд: ФМУ.
- Петровић, М., Суботић, Н., Ачић, Г. и Миланковић, В. (2009). Кинестезија као темељ разумевања музике код деце предшколског узраста: предлог концепта почетног музичког образовања. *Квалитет и ефикасност наставе у друштву које учи – резимеи*, (стр. 93). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Petrović, M. (2015). Interdisciplinarni pristup u početnoj nastavi muzike. *Krugovi detinjstva*, 3(2), 118-126.
- Петровић, М. и Кесић, Т. (2011). Музика, глума и покрет у процесу рада на мјузиклу. У М. Петровић (Ур.), *14. Педагошки форум сценских уметности* (пп. 23-24). Књига сажетака. Београд: ФМУ.
- Popov, S. i Jukić, S. (2006). *Pedagogija*. Novi Sad: CNTI, WILLY.
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 16/2018.
- Rajović, R., Berić, D., Bratić, M., Živković, M. i Stojiljković N. (2016). Effects of an “NTC” Exercise Program on the Development of Motor Skills in Preschool Children. *Facta Universitatis, series Physical Education and Sport*, 14(3), 315-329. DOI: 10.22190/FUPES1603315R
- Ulić, J. i Velišek-Braško, O. (2017). Integrisan metodički pristup u obrazovanju vaspitača. У *Izazovi savremene nastave* (pp. 757–769). Zbornik radova naučnih konferencija. Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici Univerziteta u Novom Sadu.
- Velišek-Braško, O. i Miražić-Nemet, D. (2018). *Metodika inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: IPA Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Wood, E. (2010). Reconceptualising the Play-Pedagogy Relationship: From Control to Complexity. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging Play* (pp. 11-24). Maidenhead: Open University Press.
- Wood, E. (2014). Free Choice and Free Play in Early Childhood Education: Troubling the Discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22 (1), 4–18.

## VRŠNJAČKI ODNOSI NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU I USLOVI PODSTICANJA POZITIVNE VRŠNJAČKE INTERAKCIJE

### *Apstrakt*

*Dete doživljava svet kroz odnose koje uspostavlja i razvija. Odnosi sa bliskim odraslim osobama i odnosi sa vršnjacima određuju njegov razvoj i učenje u ranom detinjstvu. Vršnjačka interakcija je od suštinskog značaja za aktuelno i buduće psihosocijalno prilagođavanje. Vršnjaci pomažu detetu da savlada nove društvene veštine i da se upozna sa socijalnim normama i procesima uključivanja u međuljudske odnose. Ova tema je od posebnog interesa danas kada je sve veći broj dece izložen vršnjacima još mnogo pre školskog uzrasta, kroz vrtiće. Međutim, sama činjenica da deca veliki deo vremena provode zajedno ne znači i da će razviti veštine pozitivne interakcije. U tom kontekstu značajna uloga pridaje se odrasloj osobi tj. vaspitaču. Uloga vaspitača je da kroz kreiranje fizičkog i socijalnog okruženja, koristeći različite strategije, kao i sopstveni primer, podstiče pozitivnu vršnjačku interakciju.*

*Ključne reči: vršnjaci, odnosi, interakcija, vaspitač, predškolski uzrast*

### **Uvod**

Postoje brojne studije o važnosti i uticaju vršnjačke interakcije na razvoj pojedinca. Međutim, one se manje ili više odnose na srednje detinjstvo i adolescenciju, dok je manji broj istraživanja koja se bave problematikom vršnjačkih odnosa na ranom uzrastu. Smatra se da je teško izvući zaključke o razvojnim posledicama ranih interakcija sa vršnjacima. Takođe, složenost u vršnjačkim interakcijama, kao i mnoga ograničenja u primeni metoda i mera, na uglavnom neverbalno interaktivnoj deci, može otežati pouzdano istraživanje ranih vršnjačkih interakcija u odnosu na kasnije životne faze.

<sup>1</sup> aleksandra.pavlovic@ff.uns.ac.rs

Ipak, neke teorijske osnove za moderna istraživanja o vršnjačkim odnosima dece mogu se pratiti od prvih decenija dvadesetog veka. Piaget (1932) je u svojim ranim radovima tvrdio da se odnosi dece sa vršnjacima mogu jasno razlikovati od njihovog odnosa sa roditeljima (prema Rubin, Bowker, McDonald, & Menzer, 2013). Odnosi odraslih i dece posmatrani su kao vertikalni, gde postoji dominacija i potvrda moći odraslog. Deca prihvataju pravila odraslih, ne nužno zato što ih razumeju, već zato što se od njih očekuje poslušnost. Suprotno tome, vršnjački odnosi dece prikazani su kao uravnoteženi i egalitarni, horizontalni. S obzirom na takvu pretpostavljenu jednakost u vršnjačkoj interakciji, deca mogu da dožive priliku da ispitivanje sukobljenih ideja i objašnjenja, pregovaranje i raspravljanje o više perspektiva i odlučivanje na kompromis ili odbacivanje ideje svojih vršnjaka (Rubin, Bowker, McDonald, & Menzer, 2013).

Takođe, određen doprinos uticaju vršnjaka dala je teorija socijalnog učenja Alberta Bandure koja se zasniva na ideji da se učenje odvija kroz interakciju sa drugima, u socijalnom kontekstu. Posmatrajući ponašanje drugih ljudi mi razvijamo slično ponašanje. Nakon posmatranja ponašanja drugih, ljudi asimiliraju i imitiraju to ponašanje, posebno ako su njihova iskustva posmatranja pozitivna ili uključuju nagrade vezane za posmatrano ponašanje (Bandura, 2002). Osnovno načelo teorije socijalnog učenja je da deca uče o svojim socijalnim okruženjima, i kako se ponašati u ovim kontekstima, direktnim vršnjačkim nadzorom i indirektnim posmatranjem ponašanja vršnjaka. Iz ove perspektive, vršnjaci se posmatraju kao kontrola ponašanja i agensi za promenu ponašanja. U tom pogledu, deca kažnjavaju ili ignorišu ne-normativno društveno ponašanje i nagrađuju ili pozitivno pojačavaju ona ponašanja koja se smatraju kulturno prikladnim. Zapravo, tvrdi se da samo posmatranje socijalne nagrade/kazne, kao posledica određenog ponašanja, može igrati značajnu ulogu u socijalnom učenju (Shortt, Capaldi, Dishion, Bank, & Oven, 2003).

Pored toga, prema teoriji grupne socijalizacije grupa vršnjaka igra značajniju ulogu od roditelja u ličnosti i društvenom razvoju dece. Deca jednom kada se nađu izvan kuće, prilagode se i slede prevladavajuće norme u grupama u kojima provode svoje vreme, a grupe uglavnom čine druga deca, tj. vršnjaci (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000).

### **Karakteristike vršnjačkih odnosa na predškolskom uzrastu**

Većina dece se već na najranijem uzrastu redovno susreće sa vršnjacima. Do šest meseci starosti, novorođenčad mogu komunicirati sa drugom decom osmehom, dodirivanjem, dok u drugoj godini života deca pokazuju i prosocijalno i agresivno ponašanje prema vršnjacima (Rubin, Burgess, Dwyer, & Hastings, 2003).

U osnovi sposobnosti harmonične interakcije sa vršnjacima su emocionalne, kognitivne i bihevioralne veštine, kao što su: regulisanje emocija, inhibiranje impulsa, oponašanje tuđih postupaka, razumevanje uzročno-posledičnih veza i jezička kompe-



tentnost (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Deficiti u ovim veštinama mogu se nadoknaditi kada deca komuniciraju sa kompetentnim odraslim osobama, poput roditelja ili vaspitača, međutim, vršnjaci koji takođe i sami postepeno razvijaju ove veštine mogu biti manje tolerantni, pa tako i vršnjačko okruženje može biti posebno izazovno. Deca sa smetnjama u razvoju koja imaju nedovoljno razvijene prethodno pomenute veštine mogu biti izložena posebnom riziku, što može predstavljati problem u odnosu sa vršnjacima (Rogers, Hepburn, Stackhouse, & Wehner, 2003).

Istraživanja odnosa sa vršnjacima u ranom detinjstvu koriste sociometrijske metode u kojima deca imenuju vršnjake koje vole i (ponekad) ne vole. Ove metode pokazuju da su neka deca prihvaćena od strane svojih vršnjaka, dok druge aktivno ili odbijaju ili ignorišu. Na vršnjačko prihvatanje utiču mnogi faktori u detetovom životu, poput njihovih odnosa u kući sa roditeljima, braćom i sestrama, roditeljskog odnosa i nivoa socijalne podrške porodice (Ostrov, & Keating, 2004). Međutim, na vršnjačko prihvatanje/odbijanje najviše direktno utiče sopstveno ponašanje dece. Studije pokazuju da visoko agresivna deca nisu prihvaćena od strane vršnjaka, kao i da vršnjačko odbijanje može prouzrokovati i odsustvo prosocijalnog ponašanja, bez manifestovanja agresivnog ponašanja (Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans, & Snider, 2003). Zapravo, dečja upotreba prosocijalnog ponašanja sa vršnjacima služi za poboljšanje njihovog društvenog statusa u grupi, a to zauzvrat može delovati kao zaštitni faktor protiv budućeg odbijanja od strane vršnjaka. Pored toga, deca sa višim nivoom prosocijalnog ponašanja obično učestvuju u nižim nivoima agresije i uopšteno će doživeti manje odbacivanja od strane vršnjaka. Stoga, dugotrajna upotreba prosocijalnog ponašanja može olakšati interakciju među vršnjacima, veće prihvatanje od strane vršnjaka i veći socijalni status u vršnjačkoj grupi.

U literaturi o vršnjačkim odnosima prijateljstvo se definiše kao blizak odnos dva pojedinca (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Za razliku od veze roditelj-dete i drugih porodičnih veza (npr. rodbinski odnosi), prijateljstva se smatraju dobrovoljnim vezama, jer se obe strane dobrovoljno uključuju u vezu. Primarna karakteristika prijateljstva je da je ono recipročne prirode. „Pravo“ prijateljstvo može postojati samo kada obe osobe vide jedno drugo kao prijatelja. Iako slične karakteristike (npr. rasa, pol), ponašanja (npr. agresija) i interesovanja mogu imati uticaja u odabiru prijatelja, međusobna naklonost smatra se osnovom prijateljstva (Rubin, Bukovski, & Parker, 2006).

Istraživanja su pokazala da se specifične funkcije prijateljstva razlikuju u različitim fazama razvoja (Rubin, Bukovski, & Parker, 2006). Pa tako, tokom ranog detinjstva, prijateljstva pružaju deci mogućnost za prijatnu igru i pomoć u regulisanju svog ponašanja. Kasnije, prijateljstva pružaju deci mogućnost da nauče o normama ponašanja i emocija, nude emocionalnu i socijalnu podršku, pružaju pomoć i priliku za razvoj potrebnih socijalnih veština koje će im koristiti tokom čitavog života. Takođe, tokom kasnog detinjstva i rane adolescencije prijateljstvo pruža mogućnost za izražavanje i regulisanje afekta i igra važnu ulogu u uspešnom razvoju identiteta (Burgess et al., 2006).

Već predškolska deca, slično kao i adolescenti, manifestuju svoje ponašanje u odnosu na to da li su u interakciji sa prijateljima ili manje bliskim vršnjacima. Na primer, najbolji prijatelji predškolskog uzrasta se više angažuju u međusobnu interakciju i interaktivnije i složenije igranje kada su u interakciji jedni sa drugima nego sa drugim vršnjacima. Slično tome, opservacijsko istraživanje pokazalo je da deca ispoljavaju više pozitivno ponašanje (npr. pozitivno reagovanje, pokazivanje pozitivnog uticaja) i više sofisticiranosti u igri (npr. angažman u igri fantazije i igri koju karakteriše pregovaranje) pri interakciji sa prijateljima nego drugim vršnjacima (Simpkins, & Parke, 2002).

Pored toga, sukobi između prijatelja obično su manje intenzivni od onih između vršnjaka. Prijatelji će verovatnije rešiti sukob, često koristeći strategije rešavanja sukoba, kao što su pregovori i kompromis koji pomažu da im prijateljstvo traje i nastavi se u budućnosti (Simpkins i Parke, 2002). Dakle, prijateljstva već tokom ranog detinjstva pružaju siguran relacijski kontekst ne samo za pozitivnu, prijatnu interakciju, već i za uspešno rešavanje sukoba.

### **Ishodi pozitivne vršnjačke interakcije**

Za dete je veoma važna mogućnost da ostvari interakciju sa vršnjacima, mladom i starijom decom, da učestvuje u zajedničkim aktivnostima i izgrađuje prijateljstva. Vršnjaci su izvor podrške i izazova i dete mora naučiti da integriše pripadništvo vršnjačkoj grupi (da sledi, prihvata i saraduje) sa drugim aspektima vršnjačkih odnosa, kao što su takmičenje, preuzimanje vođstva i razrešavanje konflikata. Kroz zajedničke praktične životne aktivnosti i igru sa vršnjacima mala deca uče jedni od drugih kako da dele, kako da razumeju i uzimaju u obzir potrebe i očekivanja drugih i uvažavaju tuđe mišljenje i stanovište, kako da kontrolišu vlastite impulse i razrešavaju konflikte. Takođe, kroz odnose sa vršnjacima deca preispituju vlastiti identitet, uočavaju snagu i slabosti kod sebe i drugih, preuzimaju nove uloge i odgovornosti i razvijaju osećanje pripadanja i prihvaćenosti (Pavlović Brenesalović, Krnjaja, 2017).

Kada je reč o ishodima vršnjačke interakcije postoje jasne veze između vrlo ranih odnosa sa vršnjacima i onih koji se javljaju kasnije u detinjstvu. Na primer, deca koja su na ranom uzrastu bila u stanju da se uključe u složenu igru sa vršnjacima bila su kompetentnija u radu sa drugom decom u predškolskim godinama i u srednjem detinjstvu. Prihvatanje vršnjaka u ranom detinjstvu prediktor je kasnijeg odnosa sa vršnjacima (Ladd, & Troop-Gordon, 2003). Međutim, nije jasno da li rani problemi sa vršnjacima zapravo uzrokuju kasnije socijalne probleme ili su oba uzrokovana drugim faktorima rizika, u kući i/ili školi i nerazvijenim veštinama koje otežavaju prihvatanje svojih vršnjaka.

Neki od opštih ciljeva predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i ključne obrazovne kompetencije za celoživotno učenje podrazumevaju: srećno, zadovoljno, ostvareno i prihvaćeno dete, koje gradi odnose poverenja, uvažavanja, bliskosti i pri-

ateljstva, kao i razvijanje komunikacijske kompetencije i sposobnosti, posebno u vršnjačkoj komunikaciji (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2017). U tom kontekstu važnost vršnjačke komunikacije u predškolskom detinjstvu je očigledna. Ona može imati povoljan uticaj na razvijanje kognitivnih veština, prosocijalno ponašanje i emocionalnu udobnost. Pored toga, komunikacija je prediktor kognitivnog razvoja. Štaviše, vršnjačka komunikacija podstiče prosocijalno ponašanje, sprečava nasilje i doprinosi povoljnoj emocionalnoj klimi.

Dakle, pozitivne socijalne veštine koje deca primenjuju u interakciji sa vršnjacima već na ranom uzrastu mogu dovesti do razvoja pozitivnih odnosa sa vršnjacima, prihvatanja i prijateljstva. Iako mnoga deca prirodno razvijaju ove pozitivne socijalne veštine, neka deca to ne čine. Deca koja su povučena kao i deca sa usporenim mentalnim razvojem, autizmom, problemima u ponašanju i emocionalnim poremećajima često imaju poteškoće u odgovarajućoj interakciji sa vršnjacima i stoga su izloženi riziku za kasnije socijalne probleme. Stvaranjem prilika da deca uče i vežbaju odgovarajuće socijalne veštine, može se poboljšati dečje socijalno ponašanje, potencijalno za ceo život.

### **Uloga vaspitača u stvaranju uslova za pozitivnu vršnjačku interakciju**

U ranom detinjstvu deca uče kroz društvenu interakciju sa vršnjacima, braćom i sestrama, roditeljima i vaspitačima (Henderson & Atencio, 2007). U većini slučajeva, pozitivni i zadovoljavajući odnosi, kao i prijateljstva, sa vršnjacima ne nastaju samom činjenicom da su deca često okružena jedni drugima. Deca imaju mnogo strategija koje koriste za interakciju jedni sa drugima, neke od ovih strategija su odgovarajuće, dok neke nisu. Većina vaspitača susrela se sa decom koja otimaju drugima igračke, guraju se ili udaraju kako bi dobili ono što žele ili ignorišu vršnjaka koji pokušava da sa njim ostvari interakciju.

Razvoj socijalne kompetencije u okruženju vršnjaka zahteva pažnju odrasle osobe koja razume socijalne potrebe i mogućnosti dece predškolskog uzrasta i zna kako da pruži odgovarajuću podršku i intervenciju, po potrebi. Vaspitači mogu da pomognu deci da razviju socijalnu kompetenciju na razne načine. Strategija koja pomaže deci da uspostave pozitivnu vršnjačku interakciju može biti indirektna, kao na primer dizajniranje fizičkog okruženja na način koji suptilno podstiče interakciju. Sa druge strane, ponekad strategije mogu biti više direktne, kao što su neke konkretne intervencije vezane za ponašanje pojedinog deteta.

Deca u predškolskom uzrastu mogu spontano formirati igračke grupe u pravcu svojih želja, što predstavlja slobodnu dečiju igru i ujedno najprikladniji kontekst za otkrivanje vršnjačkih socijalnih interakcija (Gmitrova & Gmitrov, 2003). Međutim, razvoj društvene interakcije vršnjaka može obogatiti odrasla osoba koja nadgleda potrebe dece u socijalnom kontekstu, razume sposobnosti dece u vršnjačkim odnosima i preduzima neophodnu intervenciju. Dizajniranje okruženja na način koji pruža naj-

bolje uslove za razvojne potrebe dece i podržava razvoj socijalnih veština i vršnjačku interakciju na ranom uzrastu su presudni (Henderson & Atencio, 2007). Vaspitači imaju kapacitet da razumeju izazove sa kojima se deca susreću u odnosu sa vršnjacima i mogućnost korišćenja strategija kako bi podržali pozitivnu interakciju sa vršnjacima (Moon, 2001).

Promovisanjem pozitivnih interakcija vaspitač adekvatno reaguje na potencijalno konfliktne situacije i pruža podršku deci u njihovom razrešavanju. Takođe, vaspitač na taj način uvažava i ističe vrednosti prijateljstva i neguje prijateljstvo među decom. Pored toga, uloga vaspitača je da modeluje poželjno socijalno ponašanje dece (slušanje drugog, čekanje na red, deljenje) i da ne koristi i ukazuje deci da ne koriste socijalno nepoželjne oblike ponašanja kao što je etiketiranje dece, tužakanje, ignorisanje.

Veoma je širok spektar mogućnosti delovanja na vršnjačku interakciju kroz različite aspekte okruženja. Neke od značajnih strategija koje treba primeniti kako bi se stvorili uslovi za pozitivnu vršnjačku interakciju odnose se na: emocionalnu klimu, fizičko okruženje, grupisanje dece i dečju igru.

*Emocionalna klima* utiče na raspoloženje dece da pozitivno i mirno komuniciraju jedni sa drugima. Deca koja se osećaju sigurno i poštovano u stanju su da usmere svoju pažnju na vršnjake. Dok, sa druge strane, deca koja su uplašena, koja se osećaju nesigurnim usmeravaju svoju snagu da se zaštite. To može značajno uticati na količinu i kvalitet energije koju deca imaju na raspolaganju da kompetentno i prijatno komuniciraju sa vršnjacima (Kemple, & Hartle, 1997). U tom kontekstu veoma je važna uloga vaspitača u razvijanju grupnog identiteta kroz rituale, obezbeđivanje rutine i predvidljivosti, reagovanja na detetove potrebe i zajedničko formulisanje pravila grupe. Dakle, pružanje mogućnosti da se dete oseća sigurnim, kako bi moglo da stupi u produktivne i pozitivne odnose sa vršnjacima.

Kada se razmatra dizajn *fizičkog okruženja* u kome deca borave, postoje dva faktora povezana sa socijalnim i emocionalnim razvojem koji zahtevaju posebnu pažnju. Prvi se odnosi na strategije promovisanja uključivanja u interakciju sa vršnjacima, dok drugi podrazumeva prevenciju izazovnog ponašanja dece (Curtis, & Carter, 2005). Na primer, kada je reč o materijalima koje deca koriste za igru, preporuka je ponuditi predmete koji promovišu društvenu igru, poput dramatičnih rekvizita za igranje i odeće ili umetničkih materijala za kolaborativne projekte. Takođe, kako bi se predupredila izazovna ponašanja dece i sprečili konflikti potrebno je obezbediti dovoljno predmeta kako bi deca mogla da izvršavaju svoje planove, a da ne budu frustrirana čekajući na ono šta žele da koriste.

Kada je reč o *grupisanju dece* za različite aktivnosti i igru važno je imati na umu pojedinačne karakteristike deteta kao što su temperament i samopouzdanje, jer one mogu uticati na način na koji deca razgovaraju i komuniciraju jedni sa drugima (Bovey, & Strain, 2003). Posmatranje prirodnih interakcija među decom koja jedni druge traže kao partnere za igru je odličan način za prikupljanje informacija koje će kasnije biti korišćene za podsticanje vršnjačke interakcije. Grupisanje dece koja su slobodnija

sa vršnjacima koji su skloni stidljivosti može olakšati interakcije i razvoj odnosa tokom aktivnosti kao što su užina ili neke zajedničke aktivnosti. Takođe, postavljanje dece sa manje razvijenim socijalnim veštinama uz ili u blizini socijalno kompetentnije dece tokom aktivnosti velikih i malih grupa je minimalno nametljiv način za podsticanje interakcije (Bovey, & Strain, 2003). Takođe, vaspitač treba da podstiče decu da pomažu jedni druge tokom aktivnosti, igre i u praktičnim životnim situacijama, tj. da podržava deljenje znanja i umenja među decom kroz zajedničko učešće u aktivnostima i ističe vrednosti kooperativne igre.

Deca predškolskog uzrasta se igraju i uživaju u *igri*. Igra je važna za decu ne samo zato što u njoj toliko uživaju, već i zato što igra važnu ulogu u promociji društvenog, emotivnog i kognitivnog razvoja. Tokom igre deca uče veštine koje im pomažu u interakciji sa drugom decom. Neke od socijalnih koristi igre su razvijanje empatije, saosećanja, pružanje mogućnosti izbora, razvoj neverbalnih veština, pažnje i istrajnosti (Krnjaja, 2012). Međutim, s obzirom da slobodno vreme za igru ima rizik da stvori haotično okruženje, vaspitači imaju veliku ulogu u učenju dece slobodi i odgovornosti i uspostavljanju ravnoteže između aktivnosti kojom žele da se bave i načina na koji se ponašaju tokom aktivnosti (Yang, 2000).

Sa godinama, deca često učestvuju u kooperativnoj igri sa dvoje ili više dece, sa dodeljenim ulogama i zajedničkim ciljem. Kooperativna igra je posebno važna jer omogućava deci da nauče socijalna pravila kao što su deljenje, saradnja i rešavanje sukoba. Takođe, ova vrsta igre vodi ka razvijanju prijateljstava. Socijalno-dramska igra ili igra pretvaranja je kooperativna igra i čini oko dve trećine svih glumačkih igara predškolske dece. Socijalno-dramska igra može biti sredstvo za razvoj dečijih socio-emocionalnih veština jer zahteva refleksiju, empatiju, emocionalno razumevanje i regulaciju. Igra pretvaranja pruža deci mogućnost vežbanja i sagledavanja perspektive drugih i povezuje se sa detetovim razumevanjem emocija drugih i sa visokom emocionalnom regulacijom i kompetencijom. Takođe, Pešikan i Antić (2012) navode da su igre uloga i socijalno dramske igre od ključnog značaja za socijalni razvoj deteta, jer kroz njih deca usvajaju različite uloge, pravila i obrasce ponašanja u društvu.

## Zaključak

Dakle, vršnjaci igraju važnu ulogu u životu dece već na ranom uzrastu. Deca koja su na ranom uzrastu kompetentna sa vršnjacima i ona koja pokazuju prosocijalno ponašanje, imaju tendenciju prihvatanja od strane vršnjaka. Sa druge strane, jasno je da odnosi sa vršnjacima predstavljaju posebne izazove za decu koja imaju smetnje u razvoju i nedovoljno razvijene emocionalne, kognitivne i bihevioralne veštine koje su u osnovi skladne vršnjačke interakcije. Rizik za decu koja imaju rane bihevioralne i emocionalne probleme pogoršava se odbacivanjem od strane vršnjaka. Suprotno tome, čini se da rano prijateljstvo i pozitivni odnosi sa vršnjačkim grupama štite decu od kasnijih psihosocijalnih problema.

Dakle, iako vršnjački odnosi predškolske dece mogu biti rizični, oni predstavljaju najpogodniji kontekst za razvoj socijalnih veština i osnovu za buduće psihosocijalno prilagođavanje. Baš zbog pomenutog rizika odbacivanja od strane vršnjaka, koje može imati dugoročne posledice, promovisanje vršnjačkih odnosa i podsticanje pozitivne vršnjačke interakcije već od ranog uzrasta treba da budu u fokusu kada se razmatraju, kako fizičko okruženje, tako i igra, životno praktične situacije, kao što su rutine i rituali i planirane situacije učenja. Naravno, najveću odgovornost za kreiranje takvog fizičkog i socijalnog okruženja imaju odrasli, pre svega roditelji u porodičnom kontekstu i vaspitači u predškolskim ustanovama. Iz tog razloga neophodno je razmatrati i istraživati koje su mogućnosti i potencijalne strategije odraslih kojima bi se podržala pozitivna vršnjačka interakcija, a time i dobrobit deteta.

**Aleksandra Pavlović**

PEER RELATIONSHIPS AT PRESCHOOL AGE AND CONDITIONS TO  
ENCOURAGE POSITIVE PEER INTERACTION

Abstract

The child experiences the world through the relationships he/she establishes and develops. Relationships with close adults and peers determine his or her early childhood development and learning. Peer interaction is essential for current and future psychosocial adjustment. Peers help the child master new social skills and become familiar with social norms and processes of engaging in interpersonal relationships. This topic is of particular interest today when an increasing number of children are exposed to peers long before school age through kindergartens. However, the fact that children spend much of their time together does not mean that they will develop positive interaction skills. In this context, a significant role is attached to the adult, ie. teacher. The role of educators is to foster positive peer interaction through the creation of physical and social environments, using different strategies, as well as their own example.

Key words: peers, relationships, interaction, preschool teacher, preschool age

**Literatura**

- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bovey, T., & Strain, P. (2003). *Using environmental strategies to promote positive social interactions*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. [www.vanderbilt.edu/csefel](http://www.vanderbilt.edu/csefel)

- Burgess, K.B., Wojslawowicz, J.C., Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping styles of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77, 371-383.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Curtis, D., & Carter, M. (2005). Rethinking early childhood environments to enhance learning. *Young Children*, 60(3): 34–38.
- Gmitrova, V. & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher- directed and child- directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 84-108.
- Henderson, T. Z. & Atencio, D. J. (2007). Integration of play, learning, and experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal*, 35, 245-251.
- Kemple, K., & Hartle, L. (1997). Getting Along: How Teachers Can Support Children's Peer Relationships. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 139-146.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima. U: A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (pp. 113-132). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- Moon, M. (2001). Teacher perspectives on peer relation problems of young children. *Asia Pacific Education Review*, 2(1), 22-31.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Pavlović-Brenesalović, D., Krnjaja, Ž. (2017). *Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pešikan, A., Antić, S. (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima. U: A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (pp. 85-111). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(5), 763-781.

- Rubin, K. H., Bowker, J. C., McDonald, K. L., & Menzer, M. (2013). Peer Relationships in Childhood. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol. 2 Self and Other, Edition: 1*, (pp.242-275). Publisher: Oxford University Press.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed) (pp.571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39(1), 164-176.
- Shortt, J. W., Capaldi, D. M., Dishion, T. J., Bank, L., & Owen, L. D. (2003). The role of adolescent peers, romantic partners, and siblings in the emergence of the adult antisocial lifestyle. *Journal of Family Psychology*, 17, 521-533.
- Simpkins, S., & Parke, R. (2002). Do friends and nonfriends behave differently? A social relations analysis of children's behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 263-283
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R., & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 245-278.
- Yang, O. S. (2000). Guiding Children's verbal plan and evaluation during free play: An application of Vygotsky's genetic epistemology to the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 1-10.



**Bojana Filipović**, master pedagog<sup>1</sup>,  
OŠ „Radovan Kovačević- Maksim“, Lebane  
**Tijana Đokić**, master pedagog<sup>2</sup>  
OŠ „Sestre Radović“, Belosavci

UDC: 37.018.1/.2:159.923.38  
doi: 10.19090/ps.2019.2.155-167  
Primljen: 20. 2. 2019.  
Prihvaćen: 18. 11. 2019.  
STRUČNI NAUČNI RAD

## UTICAJ PORODICE I ŠKOLE NA RAZVOJ KREATIVNOSTI KOD DECE

### *Apstrakt*

*U savremenom društvu se naglašava značaj kreativnosti ali se i ukazuje na potrebu za dodatnim podsticanjem i razvijanjem kreativnosti. Razvijanjem i podsticanjem kreativnosti, stvaralaštva, radoznalosti dece i razvijanjem njihovog mišljenja, zapravo se radi na kreiranju čvrste osnove za dalji razvoj kreativnosti, odnosno kreativnog pojedinca, budućeg odraslog člana društva. Napredak i uspešnost svake društvene zajednice neposredno su uslovljeni njenim odnosom prema stvaraocima i stvaralaštvu, koje treba kao najdragoceniji potencijal čuvati, negovati i razvijati. Kako su učitelji, odnosno nastavnici ti koji sa decom provode veliki deo dana i koji pored roditelja, u velikoj meri utiču na dete i njegov celokupan razvoj, potrebno je razmotriti i koji je njihov udeo u razvoju kreativnosti dece školskog uzrasta. Bitno je stvoriti povoljnu klimu, ne samo u okviru obrazovno-vaspitne ustanove, već i u samoj porodici kako bi se stvorili povoljni uslovi za maksimalno razvijanje kreativnih potencijala kod svakog deteta, odnosno svakog pojedinca. Ovim radom smo nastojali da teorijski sagledamo i istaknemo značaj koji porodica i škola, odnosno roditelji i nastavnici imaju za razvoj kreativnosti kod dece osnovnoškolskog uzrasta.*

*Ključne reči: kreativnost, divergentno mišljenje, porodica, vaspitni stil, škola*

### **Uvod**

Iako je prva asocijacija na kreativnost umetnost i umetničko stvaralaštvo, kreativnost se ne sme ograničiti samo na ovaj aspekt ljudskog delovanja. Čini se da nakon predškolskog perioda, upisom u prvi razred osnovne škole, dolazi do smanjivanja broja dece koja problemima, odnosno njihovim rešenjima, pristupaju na kreativan način. Porodica je ta koja nas oblikuje, u njoj stičemo prva iskustva i ostvarujemo prve kon-

<sup>1</sup> bojanafilipovic91@gmail.com

<sup>2</sup> djokictijana614@gmail.com

takte sa svetom. Najpre roditelji, a kasnije i šira porodica, su ti preko kojih spoznajemo šta se dešava u svetu oko nas; roditelji su nam prvi izvor informacija, oni su ti koji mogu podsticati ili suzbijati kreativnost svoje dece. Kada govorimo o ovome, svakako treba imati na umu da nisu sve porodice iste, da nisu svi roditelji isti, odnosno da nisu vaspitni stilovi roditelja isti. Ne odnose se svi roditelji na jednake načine prema svojoj deci, nemaju iste stavove o tome kako treba vaspitati i odgajati dete, koje su bitne osobine koje treba razvijati kod deteta, na koji način treba stimulisati detetovu radoznalost i sklonost ka maštanju. Upravo zbog toga, kada govorimo o podsticanju kreativnosti kod dece, a naročito dece školskog uzrasta, govorimo o saradnji i međusobnom uticaju koji na dete ostvaruje kako porodica, odnosno roditelji, tako i škola. U ovom radu ćemo se baviti kreativnošću dece, sagledanom kroz uticaje porodice i škole na podsticanja kreativnosti dece.

### Definisanje pojma kreativnost

Kreativnost je proces i osobina koja obuhvata sve aspekte života, zalazeći i ispoljavajući se kroz različite sadržaje i aktivnosti. Tako shvaćena, kreativnost zaista predstavlja kompleksan i slojevit pojam i proces. Maksić (2006: 36) skreće pažnju na činjenicu da se „najčešće govori o kreativnom pojedincu, odnosno o kreativnoj ličnosti, te se ona definiše kao pojedinac kome jedinstveni sklop ličnosti omogućava da u određenim okolnostima stvara nove proizvode koji imaju širi društveni značaj”. U skladu sa tim navodimo i definiciju koju daju Krulj i Arsić (2008) u okviru koje se kreativnost određuje kao sposobnost za koju se smatra da je sastavljena od širokog kvantuma osobina koje svi članovi određene populacije poseduju na određenim stupnjevima razvoja, a kao faktori se navode asocijativna fluentnost i fluentnost ideja, originalnost, adaptivna i spontana fleksibilnost i sposobnost logičkog vrednovanja.

Prilikom definisanja kreativnosti, možemo navesti i određene osobine koje su karakteristične za ličnost koju smatramo kreativnom. Osobine koje se ispoljavaju prilikom procesa kreativnosti su:

1. „fluentnost, koja predstavlja sposobnost stvaranja hipoteza i ideja;
2. fleksibilnost, koja se ogleda u elastičnosti mišljenja, odnosno brзом prelaženju sa jedne ideje na drugu. Odsustvo ove osobine nazivamo inertnost mišljenja ili funkcionalna fiksiranost;
3. originalnost predstavlja sposobnost pojedinca da uoči nešto što drugi nisu uočili, da pronađe neuobičajene odgovore, odnosno da dođe do onih rešenja koja se razlikuju od standardnih i opšteprihvaćenih;
4. neukalupljenost, odnosno otvorenost za nova iskustva i ideje, odnosno uzdržavanje od prihvatanja i davanja standardnih odgovora;
5. pronicljivost, koja se manifestuje u sposobnosti odvajanja onoga što je u jednom problemu specifično od nespecifičnog, uspostavljanju novih veza i analogija, sintezi ideja u novu celinu;

6. divergentno mišljenje, koje se odnosi na sposobnost pojedinca da problemu priđe sa više aspekata, traganje za novim rešenjem, koje odstupa od onog najlakšeg, već poznatog rešenja (Kamenov, 2006: 296).

### **Divergentno mišljenje**

Pod divergentnim mišljenjem podrazumeva se traganje za novim, drugačijim načinima definisanja, razumevanja i interpretiranja problema. U skladu sa tim, možemo reći da kreativnost odgovara upravo tipu otvorenog, odnosno divergentnog mišljenja. Divergentno mišljenje je generativno, informacija se vrednuje u odnosu na njenu mogućnost da stimulira, pokrene ideju, ali i istraživačko i nepredvidivo jer se u većoj meri zasniva na intuiciji, dok se logički sled radnji i operacija zanemaruje (Bognar, 2010). Divergentno mišljenje se odvija u široko određenim okvirima, sa slobodnim normama i raznovrsnim mogućnostima odgovora. Kao takvo divergentno mišljenje usmereno je na traganje i davanje izvrsnih, neprosečnih, odgovora, omogućava da do izražaja dođe mašta, jedinstvenost i originalnost pojedinca (Supek i saradnici, 1987).

Iako smo istakli da divergentno mišljenje vodi do originalnih ideja i mnogobrojnih rešenja problema, ipak divergentno mišljenje nije jednako kreativnosti, te ističemo da se divergentno mišljenje ne sme poistovećivati i sinonimno koristiti sa kreativnošću, jer kreativnost predstavlja širi pojam od divergentnog mišljenja.

### **Uticaj porodice na razvoj kreativnosti kod dece**

Porodica vrši funkcije primarne grupe, omogućujući neposredni kontakt, ličnu povezanost, razvijanje emocija, podstiče da se razvije ljubav kao potreba, te možemo da kažemo da je porodica organizacija koja podstiče razvitak i emocionalne strane ličnosti, stvarajući time i uravnoteženu ličnost (Kamenov, 2006). U društvene činioce, od kojih zavisi razvoj darovitosti i kreativnosti, spadaju porodica (porodični odnosi, socijalno stanje i kulturna klima), škola (organizacija i oblici rada, motivacija i kreativnost nastavnika), lokalna zajednica (vanškolske aktivnosti mladih, društvena i kulturna klima) i društveni sistem (propisi kojima se uređuje obrazovanje darovitih, sistem stimulacija i vrednovanja kreativnosti i stvaralaštva ljudi).

S tim u vezi, Ivanović (2008) govori o socijalnim uslovima, odnosno o materijalno- kulturnim uslovima i socijalnoj podršci, ističući da oni ne samo da omogućavaju detetu da iskaže kreativne sklonosti, već i da se na osnovu njih razvije organizovana aktivnost i dugoročno usmeravanje mladih u negovanju darovitosti. U odnosima sa roditeljima, dete stiče sigurnost, razvijajući i osećaj pripadnosti zajednici. Briga, ljubav i nežnost koju dete dobija od svojih roditelja pružaju mu osećaj poverenja- u sebe i druge. Takođe, nigde kao u porodici, nisu tako velike mogućnosti da se pripada zajednici, a da se ne izgubi individualnost ličnosti (Maleš, 1993). U najširem spektru zahteva koji

se odnose na osnovne pretpostavke i uslove za uspešan razvoj darovitosti i kreativnosti u porodici, naročito se ističu sledeći:

1. pozitivni međuporodični odnosi (međusobna ljubav, razumevanje i poštovanje);
2. pozitivni ljudski kvaliteti roditelja i njihov autoritet (odnos roditelja prema društvenoj stvarnosti, prema drugim ljudima, prema radu);
3. obavezni minimum opšte i pedagoške kulture roditelja i pravilno shvatanje uloge vaspitača i zadataka vaspitanja i obrazovanja od strane roditelja (roditelji kao vaspitači moraju imati osnovna i najnužnija znanja o cilju i zadacima vaspitanja i obrazovanja, kao i o uslovima, putevima i sredstvima pomoću kojih se oni ostvaruju, a takođe veoma je važno da shvate da su pred društvenom zajednicom odgovorni za vaspitanje svoje dece i da im je dužnost vaspitača jedna od najvažnijih i najodgovornijih);
4. poznavanje psihofizičkog razvitka deteta i njegovih potreba i mogućnosti (roditelji moraju poznavati osnovne zakonomernosti psihofizičkog razvoja deteta, jer samo tako mogu doprineti optimalnom razvoju svoga deteta i izbeći nekladnosti koje se mogu javiti prececnjivanjem ili podcecnjivanjem sposobnosti deteta, što je posebno značajno onda kada se darovitost i kreativnost nađu u disproporciji između nerealnih želja roditelja i stvarnih mogućnosti dece);
5. povoljni materijalni i zdravstveno-higijenski uslovi (porodica treba da poseduje adekvatan stambeni prostor u kome će dete imati svoj kutak za rad i odmor, da postoje uslovi za održavanje lične higijene i stambenog prostora);
6. povoljni uslovi za kulturni život porodice (kulturni nivo roditelja, mogućnost korišćenja sredstava za podizanje opšte kulture u porodici -štampa, knjige, radio i televizija, pristup internetu, mogućnost odlaska u bioskop, pozorište, na koncert, utakmicu, izložbu) (Krulj i Arsić, 2008).

### **Vaspitni stilovi roditelja i razvoj kreativnosti kod dece**

Govoreći o uticaju koji porodica, odnosno roditelji u najvećoj meri, imaju na razvoj ličnosti deteta i njegove kreativnosti, svakako je potrebno baviti se i vaspitnim stilovima roditelja i načinom na koji se njihov uticaj manifestuje.

Istraživanjem koje su realizovali Kornel i Grozberg (Cornell & Grossberg, 1987) skrenuta je pažnja na značaj i ulogu porodičnih uslova za razvoj skladne i stabilne ličnosti darovite dece, pri čemu se kao najvažnije karakteristike porodične sredine za uspešno lično prilagođavanje darovite dece izdvajaju koheziju, otvorenost i spremnost za učešće u konfliktima. Kohezija predstavlja stepen posvećenosti, pomoći i podrške koju članovi porodice pružaju jedni drugima. Otvorenost je mera u kojoj su članovi porodice ohrabreni da deluju otvoreno i direktno izražavaju svoja osećanja, dok se konflikti izražavaju preko količine otvorenog pokazivanja ljutnje, agresije i sukoba među članovima porodice. Rezultati ispitivanja ukazuju da je za detetovo

prilagođavanje najvažniji kvalitet porodične interakcije koja treba da bude otvorena i kooperativna, sa izbegavanjem sukoba i slobodom za lično izražavanje. Vaspitni stil roditelja možemo definisati kao relativno dosledne načine ponašanja roditelja kojima se uspostavljaju odnosi sa decom (Matejević, 2007). Govoreći o vaspitnom stilu roditelja, potrebno je ukazati na činjenicu da roditeljski par, odnosno osobe koje ga sačinjavaju, ne moraju imati isti pristup vaspitanju, te samim tim neće imati iste vaspitne stilove. Matejević (2007) razlikuje tri vaspitna stila, i to:

1. autoritarni, u okviru koga možemo razlikovati toplo- ograničavajući i hladno-ograničavajući vaspitni stil;
2. demokratski, koji možemo smatrati toplo usmeravajućim i
3. liberalni, u okviru koga razlikujemo toplo- popustljiv i hladno- popustljiv vaspitni stil.

Deca koja potiču iz porodica u kojima se primenjuje demokratski stil vaspitanja znatno su kooperativnija i prijateljski raspoloženija od dece vaspitavane u strožim uslovima (Stojanović, 2008). Demokratski stil utiče na razvoj samostalnosti, kreativnosti i drugih pozitivnih crta ličnosti dece, odnosno učenika i doprinosi njihovom boljem funkcionisanju u školi i, šire posmatrano, u društvenom životu. Kamenov (2006) smatra da su deca koja su demokratski vaspitavana aktivna i socijalno ekstrovertna, kao i da se kod njih zapaža originalnost, radoznalost, konstruktivnost, jer ih način kontrole zapravo oslobađa, dozvoljavajući im da istražuju i eksperimentišu, te kao takva zauzimaju povoljan status u grupi.

Sa druge strane, imamo roditelje koji u vaspitanju dece primenjuju autoritarni i liberalni vaspitni stil. Deca koja dolaze iz ovakvih, autoritarnih porodica, su mirna i povučena. Kod njih je konformizam razvijen i to na visokom nivou, a samim tim je smanjena radoznalost, originalnost, maštovitost, kreativnot. Deca čiji su roditelji okarakterisani kao autoritarni se najbolje prilagođavaju (Kamenov, 2006). Što se liberalnog vaspitnog stila tiče, bez obzira o kojoj dimenziji da govorimo, kao glavna karakteristika se izdvaja davanje slobode detetu. Roditelji toplo- popustljivog liberalnog vaspitnog stila detetu ne postavljaju ograničenja, smatrajući da se time dete i njegov razvoj sputava i da će ga postavljanjem granica samo frustrirati. Ukoliko odrasta u ovakvoj sredini, dete će biti kreativno, uz razvijen pozitivan odnos prema svetu, neće podnositi autoritarne grupe i institucije. Međutim, kod ove dece se ne razvija osećaj odgovornosti, budući da su roditelji ti koji im ispunjavaju sve želje. Sa druge strane, hladno- popustljive roditelje karakteriše nebriga za dete, njegove želje i potrebe. Ovakav odnos prema detetu dovodi do toga da deca postaju agresivna (Matejević, 2007). Na osnovu ovoga vidimo da razvoju kreativnosti kod dece najviše doprinosi demokratski vaspitni stil, ali i da se kreativnost može razviti i kod dece čiji roditelji primenjuju liberalni vaspitni stil.

Istraživanjem koje je bilo usmereno na strategije koje roditelji primenjuju (Tsai, 2000) utvrđeno je da uspešne roditeljske strategije obuhvataju: provođenje vremena sa

decom tako da ona od toga imaju koristi; razumevanje dece slušanjem i razgovorom; podučavanje dece od najranijeg detinjstva obezbeđivanjem stimulativnog okruženja; ohrabivanje dece da rade dobro pružanjem modela za ugledanje; jačanje dečijih dobrih navika; saopštavanje očekivanja deci kroz diskusiju sa njima; gledanje televizije i dobrih programa sa decom; pružanje izazova deci postavljanjem ciljeva zasnovanih na njihovim sposobnostima; izgrađivanje detetovog samopoverenja; koordinisanje konzistentnog truda između roditelja i nastavnika; ohrabivanje dece da postanu kreativna i produktivna; pomaganje deci da naprave ravnotežu u onome čemu se posvećuju. Roditelji koji su učestvovali u ispitivanju ističu značaj izgrađivanja navika od ranog detinjstva i izjavljuju da su njihova uspešna deca razvila dobre navike učenja. Učenje je deo dnevne rutine, a pored navike učenja razvijane su i druge navike, kao što su pravilno uzimanje hrane, vežbanje, lepo ponašanje, poštovanje muzike i likovnih umetnosti, nerasipanje novca.

Potkrepljivanje ohrabivanjem i iskustvo uspeha učinili su da deca postanu ponosna na sebe, da se osećaju udobno sa sobom, da postave sopstvene ciljeve i da budu visoko motivisana da postignu te ciljeve. Ispitivani roditelji imali su svest o potrebi i uspešnosti koordinisanog konzistentnog truda u radu na dečijem razvoju sa njihovim nastavnicima. Oni su isticali da je važno da otac i majka komuniciraju međusobno i da imaju usklađene stavove prema obrazovanju, kao i da se dogovaraju oko najboljih strategija roditeljstva. Takođe, i očevima i majkama je bilo jasno da treba da daju potrebne informacije nastavnicima svoje dece, da ih podržavaju i da rade zajedno sa njima na podsticanju dečijih talenata i kreativnosti. U kontaktima sa školom, roditelji su pomogli nastavnicima da naprave adekvatnije, više individualizovane programe za učenike koji su bili od veće koristi u pružanju podrške njihovim sposobnostima.

Smatra se da roditelji mogu biti pouzdani u identifikaciji kreativnosti dece, za razliku od škole i nastavnika koji mogu biti nesvesni u pogledu dečjih neakademske mogućnosti i sposobnosti. Svakako da informacije koje roditelji mogu da daju nastavnicima mogu biti korisne da se promeni slika o detetu, koje može biti procenjeno kao "neobično" ili "neobuzdano". Takođe, roditelji mogu postati uspešniji u procenjivanju i identifikaciji kreativnosti, pa i darovitosti, svoje dece, ali je potrebna saradnja sa školom i nastavnicima zarad dobijanja specifičnih informacija i kriterijuma za procenjivanje i identifikaciju (Đorđević, 2008). Podrška maštovitosti i kreativnosti u detinjstvu (kako u predškolskom periodu, tako i u osnovnoj školi) može biti posmatrana ne samo kao poželjan preduslov za razvoj kreativne orijentacije pojedinca i izražavanja kreativnog ponašanja u odrasloj dobi, već i kao pokretačka sila daljeg društvenog razvoja (Pavlović i Maksić, 2009). Na osnovu ovoga zaključujemo da razvijanje i podsticanje kreativnosti kod dece, nema značaj samo za dete, buduću odraslu osobu, već i za društvo u celini.

## **Obrazovanje i kreativnost- uticaj i međusobna povezanost**

Govoreći o odnosu škole i kreativnosti, autorke Đorđević i Maksić (2005) zaključuju da je današnja škola takva da učenicima kazuje da se najpre treba učiti, a posle će se planirati i živeti; da postoji jedan tačan odgovor, tako da nema rizika i susreta sa nepoznatim; nastavnici ne poznaju učenikove kapacitete jer posmatraju samo njegovu kompetentnost u određenom predmetu; deca uče da su nesposobna, da ne znaju i da čak ne mogu ni da nauče. Mladi treba da razviju uverenje da su sposobni, da treba da pokušavaju sve dok ne uspeju, da budu odgovorni za to što rade. Kreativna škola mora biti zasnovana na poverenju u učenika, a što se potvrđuje mogućnostima adekvatnog komuniciranja, poštovanja svakog učesnika u komunikaciji, zanimljivim kurikulumom i raznovrsnošću obrazovnih sadržaja (koja podrazumeva diferencijaciju).

Muminović (2009) smatra da je kreativnost u nastavi nešto specifičnija i složenija u odnosu na druge oblasti delovanja, zbog toga što uključuje više faktora koji sukcesivno ili simultano deluju i determinišu je. Pored nastavnog sadržaja koji se proučava, razvoj i postojanje kreativnosti na času, odnosno u nastavi, determinišu kako nastavnik, tako i učenik, odnosno učenici. Međutim, kreativna utemeljenost nastave se ne završava ni sa ova tri faktora, već je determiniše i pozitivna povezanost, odnosno korelacija ova tri faktora, ali i mnogih drugih koji su u njenoj osnovi. Na nivou učionice kreativnost se može podsticati kroz nastavne i vannastavne aktivnosti i kroz razvoj podsticajne školske klime. Na nivou obrazovnog sistema podsticanje kreativnosti iziskuje promene u okviru nastavnog programa, profesionalnog razvoja nastavnika, razvijanje sistema za upravljanje kreativnošću. Na nivou društva potrebno je veće vrednovanje kreativnosti (Pavlović i Maksić, 2009). Svaki pojedinac ima i može da razvije svoj lični talenat. Lične sposobnosti razvijaju se kroz individualni trud i uz pomoć intervencija iz okruženja. Podrška koja će olakšati razvoj ličnog talenta posebno je važna u slučaju pojedinaca koji žele postignuće visokog nivoa i to u više oblasti. Razvoj individualnog talenta ili svih talenata pojedinca jednako je važan kao i podsticanje razvoja jednog specifičnog talenta (Đorđević i Maksić, 2005).

Decu moramo učiti da postanu kreativne osobe, koje su u stanju da inoviraju i improvizuju. Ne smeju se bojati promena, nego se moraju osećati prijatno u promenama i inovacijama. Oni moraju biti ljudi koji se neće suprotstavljati promenama, nego treba da ih anticipiraju. Svako učenje koje predstavlja jednostavnu aplikaciju prošlosti na sadašnjost ili korišćenje tehnika u sadašnjoj situaciji postaje besmisleno u mnogim područjima života. Nama treba nova vrsta ljudskih bića koji su u stanju odvojiti se od prošlosti (Bognar, 2010).

## **Uloga nastavnika u podsticanju kreativnosti kod učenika**

Kreativnost ne možemo razvijati u školi koja kod dece ne podstiče i ne razvija osetljivost za probleme, ne pružajući učenicima priliku da otkriju ono što je izvan-

redno i neobično, ne dozvoljavajući mu da razvije elastičnost mišljenja jer se susreće sa problemima za koje najčešće postoji (se nudi i uvažava) samo jedno tačno rešenje (Supek i saradnici, 1987).

Da bi se kreativnost negovala i razvijala u obrazovnom sistemu današnjice, neophodno je omogućiti učenicima da dožive kreativni proces u kome mogućnosti postanu stvarnost. Popesku (Popescu, 2013) navodi da je poželjno kreativnost podsticati kroz sopstveni model ponašanja vaspitača, učitelja, nastavnika ili profesora; stvarati aktivnosti koje uključuju znanja iz različitih oblasti kako bi se razvio interdisciplinarni način razmišljanja; negovati atmosferu u kojoj su greške neophodan deo procesa učenja a ne negativna pojava; naučiti decu da preuzmu odgovornost kako za svoje uspehe tako i za svoje neuspehe; podsticati decu i pomoći im da gledaju na stvari iz tuđih i različitih uglova, uz razvijanje saosećanja i emotivne inteligencije. Uz navedeno, neophodno je podsticati kreativnu saradnju, ali i dati deci dovoljno vremena da razmisle na kreativan način.

Kada govorimo o školi, svakako da u najširem smislu mislimo na učitelje i nastavnike, i jačinu uticaja koji imaju na učenike i njihov razvoj, budući da su svakodnevno sa učenicima. U tom smislu, odgovornost nastavnika i učitelja je velika, te opravdano možemo reći da je uloga učitelja nezamenljiva, pre svega, u prepoznavanju područja kroz koje će se talenat iskazati, kao i u prenošenju osnovnih znanja na učenike, razvijanju motivacije kod njih, ali i u izgrađivanju mnogobrojnih karakteristika ličnosti (Balažević, 2010). Rad sa decom koji se odvija na fleksibilan i kreativni način implicira da je detetu data mogućnost izbora, kao i mogućnost da iskaže svoje individualne karakteristike (Đorđević, 2008). Kako je prirodna radoznalost deteta u odnosu na svet koji ga okružuje, jedan od glavnih pokretača aktivnosti i procesa učenja, govoreći o podsticanju kreativnosti u školi, zapravo govorimo i o podsticanju radoznalosti dece. Brojnim eksperimentima sprovedenim tokom šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka, dokazano je da se u nastavi može podsticati kreativnost, pri čemu je neophodno poštovati principe: uvažavati neobična pitanja, uvažavati neobične i maštovite odgovore i ideje, pokazati učenicima da njihove ideje imaju vrednost, spojiti evaluaciju sa uzrocima i posledicama, obezbediti i vreme u kome nema ocenjivanja (Bognar, 2010).

Istražujući obrazovno-vaspitnu praksu i način na koji se kreativnost razvija u sadašnjem obrazovno-vaspitnom sistemu, Maksić (2006) ističe da nastavnike koji su uspešni u radu na razvijanju talenata i kreativnosti svojih učenika odlikuje sposobnost da organizuje nastavu koja je primerena mogućnostima učenika. Uspešni su oni nastavnici koji dozvoljavaju veće mogućnosti izbora svojim učenicima pri određivanju tema koje će obrađivati; nastavnici koji zastupaju neortodoksna stanovišta; nastavnici koji nagrađuju divergentno mišljenje; nastavnici koji rade sa uživanjem svoj posao; nastavnici koji neformalno komuniciraju sa učenicima izvan učionice. Uspešni nastavnici hrabre učenike da dovedu u sumnju pretpostavke od kojih polaze nastavni sadržaji; dozvoljavaju greške u radu učenika; podstiču učenike da preuzimaju umereni rizik;



daju kreativne naloge i procene učenicima. U cilju podsticanja kreativnosti učenika, nastavnici moraju da im pruže priliku da sami definišu probleme koje će proučavati; nagrađuju ideje i produkte do kojih učenici dođu u procesu saznavanja; obezbeđuju dovoljno vremena za ispoljavanje kreativnog mišljenja u nastavi; podstiču učenike da tolerišu nejasnoće. S tim u vezi, Li (Lee, 2013) predlaže nekoliko saveta za podsticanje kreativnosti, navodeći da je odvajanje od konvencija je jedan od glavnih faktora kreativnosti. Kako bi razvijali kreativnost kod svojih učenika, nastavnici i učitelji, treba da poseduju razvijenu toleranciju i da podstiču učenike da učestvuju u aktivnostima koje zahtevaju istraživanje, testiranje, traženje i veštine pretpostavljanja. Trebalo bi razviti avanturistički duh u nastavi, razviti naviku da se obradi pun potencijal različitih ideja, podsticati decu da rade i eksperimentišu sa oblicima i idejama, kao i da budu svesni svog okruženja. Davanje učenicima mogućnost izbora podstiče njihovo aktivno učešće u aktivnostima i nastavi, što je neophodno za dalje kreativno učešće učenika.

Na osnovu svega navedenog, možemo zaključiti da je projektna nastava jedan od načina rada kojima se može podsticati kreativnost učenika, budući da uključuje rešavanje problema, kritičko razmišljanje, kolaborativno i samostalno učenje, kao i stavljanje zadatka u širi kontekst.

### **Tehnike za razvoj kreativnog mišljenja**

Kreativnost može razviti samo ona škola u kojoj se neguje mišljenje, rasuđivanje, istraživanje, dijalog, razmenjivanje ideja. Zbog toga, neophodno je da se klasične učionice zamene novim, savremenijim takozvanim radionicama znanja i kreativnosti. Kreativnost može i mora biti zastupljena i prisutna u svakoj etapi izvođenja nastave, odnosno u celokupnom nastavnom radu (Muminović, 2009). Najbolji način podsticanja kreativnosti je onaj koji se reflektira kroz stvaralačku igru karakterističnu za razdoblje detinjstva (Somolanji i Bogнар, 2008). Ukoliko se samostalne, odnosno slobodne aktivnosti dece u školi organizuju kako treba, mogu da predstavljaju priliku za kreativno, slobodno i stvaralačko izražavanje dece, pri čemu bi deca razvijala i svoje sposobnosti i mogućnosti. U takvim aktivnostima deca bi trebala da imaju priliku da nesputano ispoljavaju svoju inicijativu, pri čemu bi učitelji i nastavnici bili u ulozi pomoćnika i partnera, a ne rukovodioca (Kamenov, 2006).

Kako bi se omogućilo oslobađanje kreativnih potencijala, koji bi se dalje razvijali, neophodno je ispuniti dva uslova: obezbediti psihološku sigurnost, koja je spoljašnja, pod kojom podrazumevamo osećanje da je dete prihvaćeno i psihološku slobodu, koja za razliku od sigurnosti, potiče iz samog deteta, zasniva se na igranju simbolima, pronalaženju novih načina upotrebe (Bogнар, 2010). Neke od tehnika koje ovaj autor predlaže jesu:

1. slučajni pojmovi je jedna od najjednostavnijih tehnika za razvoj kreativnosti i divergentnog mišljenja. Slučajni pojmovi mogu biti reči ili sličice. Slučajne reči možemo dobiti na nekoliko načina, jedan od njih je zapisivanje reči na

posebnim karticama. Zatim se izvlači kartica na kojoj je napisana određena reč i razmišlja o njenim svojstvima i onome na šta ona asocira. Gotovo svaka izabrana reč će podstaći nova rešenja i ideje o temi, odnosno o postavljenom problemu;

2. postavljanje pitanja, pri čemu postoji šest univerzalnih pitanja koja nam omogućavaju dolaženje do novog rešenja: Šta? Gde? Kada? Kako? Zašto? Ko?;
3. šest šešira je tehnika koju je osmislio De Bono, a pored toga što se koristi za podsticanje kreativnog mišljenja, može se koristiti i u druge svrhe. Suština ove tehnike je u tome da se, nakon postavljanja problema, za svaku situaciju stvore alternative koje proizilaze iz očiglednih rešenja. U okviru ove tehnike imamo podelu mišljenja na šest različitih načina, koji su metaforički prikazani šeširima.

Pored toga, bitno je koristiti oblike nastave koji omogućuju veću samostalnost učenika: skupni oblik nastave, rad u paru i samostalno, omogućiti deci slobodu izbora problema, kad god je moguće, ukloniti vremensko ograničenje iz aktivnosti razvoja kreativnog mišljenja, negovati razmenjivanja ideja dece i učitelja i dece međusobno, koristiti portfolije koje svaki učenik popunjava samostalno odabranim i evaluiranim radovima– umesto klasičnog ocenjivanja, korišćenje savremene tehnologije (Bognar, 2004). Za kreativno rešenje problema takođe bitno da nastavnik, uz pokazano interesovanje, prizna i eventualno, vlastito neznanje, te da podstakne učenike na traženje odgovora.

## **Zaključak**

Ovim radom smo samo nastojali da ukažemo, pre svega, na značaj kreativnosti za kako pojedinca, tako i samo društvo, ali i da skrenemo pažnju i na značaj porodice i škole, kao dva najvažnija i najznačajnija faktora i činioca razvoja svakog deteta. Iako se, možda čini da porodica i škola na ovom polju nemaju dodirnih tačaka i da se u tom smislu i njihovi uticaji na pojedinca (u ovom slučaju uticaj na dete, učenika) mogu posmatrati odvojeno, ipak je potrebno shvatiti da se uticaji i delovanja ova dva činioca društvenog razvoja međusobno prepliću. Ne možemo izdvojiti jedan od ova dva faktora tvrdeći da jedan od njih u većoj meri utiče na razvoj kreativnosti deteta.

Navedeni faktori i njihova delovanja na pojedinca međusobno se ne isključuju i ne potiru, već zajedničkim snagama vrše uticaj na dete, podstičući ili suzbijajući kreativnost. Kao što smo istakli, mnogobrojni autori smatraju da je današnje društvo društvo kome su kreativni pojedinci potrebni, ali da se, sa druge strane, škole, odnosno čitavi sistemi ne organizuju tako da podstiču kreativnost i kreativni pristup problemima, već da čine upravo suprotno. Sa druge strane, zbog loše materijalno-ekonomske situacije roditelji imaju sve manje vremena da se bave svojom decom, da aktivno i pozitivno utiču na njihov razvoj, te dolazi do toga da roditelji ne realizuju aktivnosti sa decom koje bi dovele do podsticanja i razvijanja kreativnosti. Kreativnost se, kao što

smo i istakli, ne mora razvijati samo i isključivo putem umetničkih sadržaja, već i kroz nastavne sadržaje u okviru drugih predmeta. Pored toga, treba raditi na obrazovanju roditelja i podizanju svesti o značaju kreativnosti, ali i o tome kojim se aktivnostima može pozitivno uticati na dete, u cilju razvijanja njegove kreativnosti. Porodica i škola, odnosno roditelji i nastavnici, su ti koji svojim delovanjem ostavljaju trajne posledice na dete i način na koje ono vidi svet, a samim tim i način na koji organizuje i provodi svoje vreme. Porodica i škola svojim delima oblikuju budućnost, jer njihovi sadašnji i trenutni uticaji utiču na buduće ponašanje pojedinca, njegov odnos prema sebi, drugima i svetu.

**Bojana Filipović,  
Tijana Đokić**

## THE INFLUENCE OF FAMILY AND SCHOOL ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY

### Abstract

The importance of creativity has been emphasized in modern society, but the need for its additional encouragement and improvement has been pointed out as well. By developing and stimulating children's creativity, curiosity and thinking, a solid foundation is set up for its further advancement, i.e. creative individual, a future adult member of our society. The progress and success of each social community is directly conditioned by its relationship towards creators and creativity, which should be preserved, nurtured and developed as the most valuable potential. As teachers are those who spend most of the time with children and who, in addition to their parents, greatly influence them and their overall development, it is necessary to consider their role in the development of creativity of school-age children. It is important to create favorable climate, not only in the educational institution, but also in family itself, in order to impose conditions for the utmost development of creative potential in each child, i.e. each individual. This paper is a theoretical review and highlights the importance of family and school, parents and teachers, for the development of creativity in primary school children.

Keywords: creativity, divergent thinking, family, parenting style, school

### Literatura

Balažević, E. (2010): Kreativnost nastavi- Učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti- unastavilazbenekulture, *Životi škola*. 56(23), 181-184.

- Bognar, B. (2004): Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima, *Napredak*, 145(3), 269-284.
- Bognar, B. (2010): Škola koja razvija kreativnost, 1-17. Dostupno na: <https://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fkreativnost.pedagogija.net%2Fmod%2Fresource%2Fview.php%3Fid%3D4&ei=oShaVZWBComuswHjuYHYCQ&usg=AFQjCNGogTTtWqDH0fNcaxcOkK7LxWu1w&bv=bv.93564037,d.bGg> (posećeno 23. 1. 2019.)
- Cornell, D. & I. Grossberg (1987): Family environment and personality adjustment in gifted program children, *Gifted Child Quarterly*, 2, 59-64.
- Dorđević, B. (2008): Kreativnost i imaginacija dece i mladih. *Pedagoška stvarnost*, 54(1-2), 5-13.
- Dorđević, B i S. Maksić (2005): Podsticanje talenata i kreativnosti mladih- izazov savremenom svetu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 125-147.
- Dorđević, J. (2008): Porodica kao faktor podsticanja darovitosti. *Zbornik visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Vršac*, br. 14, 25-35.
- Ivanović, S. (2008): Porodični uslovi, slobodno vreme i kreativnost mladih. *Zbornik radova visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Vršac*, br. 14, 223-230.
- Kamenov, E. (2006): *Obrazovanje predškolske dece*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Krulj, R. i Z. Arsić (2008): Osnovne pretpostavke i uslovi za razvoj darovitosti i kreativnosti u porodici. *Zbornik radova visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac*, br.14, 345-353.
- Lee, B. (2013). Suggestions for language learners: Creativity development in EFL classrooms. *Primary English Education*, 19(3), 87–109.
- Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2006): *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maleš, D. (1993): Škola- roditelji- djeca. *Obnovljeni život*, 48(6), 587-593.
- Matejević, M. (2007): *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*. Niš: Filozofski fakultet.
- Muminović, H. (2009): *Motivacija u nastavi i kreativni rad studenata i učenika*. Sarajevo: DES.
- Pavlović V. i S. Maksić (2009): Odnos srpske društvene elite prema dečjoj mašti i kreativnosti. *Zbornik radova visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Vršac*, br. 15, 425-439.
- Popescu, T. (2013). Pre-service EFL teacher trainees' perceptions on developing pupils' creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 700–705.

- Stojanović, A. (2008): Aspiracije roditelja kao faktor podsticanja darovitih učenika. *Zbornik radova visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Vršac*, br. 14, 562-569.
- Somolanji I. i L. Bognar (2008): Kreativnost u osnovno školskim uvjetima. *Život i škola*, 56(19), 87-94.
- Supek, R., Sorokin, B, Nola, D. i M. (1987): *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
- Tsai, D-M. (2000): Parenting strategies to facilitate excellence; in K. Maitra (ed.): *Towardsexcellence, developing and nurturing giftedness and talent* (172-185). New Delhi: MosaicBooks.

## **ULOGA I ZNAČAJ NASTAVNIKA U VASPITNO- -OBRAZOVNOM RADU SA DAROVITIMA**

### *Apstrakt*

*U naučnoj i stručnoj javnosti prihvaćen je stav da obrazovanje u doba postmoderne treba da omogući svakom pojedincu da ostvari svoje predispozicije i razvije sposobnosti do individualnog optimuma, čime se u fokus sve više stavlja pitanje darovitih učenika. Darovitost je lična ali i društvena potreba jer daroviti učenici mogu, uz adekvatan pedagoški tretman, da izrastu u društvenu elitu. Stoga, briga za darovitu decu jedan je od bitnih zadataka stručnih saradnika, nastavnika i vaspitača. Nastavnici danas imaju zahtevne i složene profesionalne uloge a od velikog je značaja njihova mogućnost korišćenje različitih metoda i didaktičko-metodičkih postupaka kako bi se zadovoljile specifične potrebe darovitih. Ovaj teorijski rad ima za cilj da ukaže na kompleksnu ulogu nastavnika u radu sa darovitima, od procesa nominacije pa do organizacije vaspitno-obrazovnog rada, kao i da pruži određene smernice za organizovanje vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima sa posebnim akcentom na mentorski rad.*

*Ključne reči: darovitost, nastavnik, vaspitno-obrazovni rad.*

### **Uvod**

Pojam darovitosti nije novijeg datuma jer su o ovom pojmu govorili i veliki mislioci pedagoške istorije (Adžić, 2011). Darovitost i danas predstavlja važno pedagoško pitanje jer su daroviti pojedinci najvažniji resurs jednog društva i stub njegovog progressa a opšte je poznata činjenica da su sposobnim pojedincima potrebna izazovna i bogata iskustva kako bi ostvarili svoje potencijale (George, 2004). U savremenom diskursu o izazovima sa kojim se susreću daroviti, istraživači su tragali za brojnim pitanjima a jedno od njih je i pitanje uloge koju nastavnik zauzima u radu sa darovitim učenicima. Zahtevne i složene profesionalne uloge nastavnika uslovljene su

<sup>1</sup> mmijat13@gmail.com

promenama vezanim za redefinisane ciljeva i ishoda učenja, inoviranjem kurikuluma (Budimir-Ninković i Janković, 2016), većom autonomijom i participacijom učenika, ali i zahtevima za sistemskim i sistematskim podsticanjem darovitih (Babić-Kekez, 2010). Složenost ove tematike donosi puno pitanja o kojima promišljaju naši prosvetni radnici a jedno od njih se odnosi na organizaciju rada sa takvom decom. Zbog toga je važno šta nastavnik čini po pitanju prepoznavanja i uključivanja darovite dece u vaspitno-obrazovni proces, tj. pitanje uloge koju će zauzeti. Rad je podstaknut činjenicom da se svi nastavnici u svom radu susreću sa potencijalno darovitim detetom a njegov doprinos je u rasvetljavanju samo malog dela problema i potreba rada sa darovitima.

### **Daroviti učenici i njihove specifičnosti**

Promišljanja na temu darovitosti imala su svoj razvojni put od stavljanja akcenta na biološki aspekt i biološku datost, pa sve do sagledavanja kompleksnosti ovog fenomena (Pavlović i Mijatović, 2016). Takođe, dugi niz godina, psiholozi su kao merilo darovitosti uzimali isključivo koeficijent inteligencije (IQ) (Altaras, 2006). Međutim, daroviti učenici razlikuju se od ostalih, ne isključivo po visini koeficijenta inteligencije već po mnogobrojnim svojstvima kao što su: kreativnost, imaginacija, oštroumnost ali i hrabrost, motivacija, empatija te socijalne veštine i moralni kapaciteti (Gojkov 2008; Rotigel, 2003; Stojanović 2016). Imajući u vidu navedena svojstva, jasno je da darovito dete ima specifične potrebe koje predstavljaju izazov za prosvetne radnike (Čudina-Obradović, 1990). Dakle, ovaj fenomen ne možemo koncipirati samo kao intelektualnu sposobnost jer je reč o specifičnom spoju crta ličnosti i izuzetnih sposobnosti pojedinca, te je opravdano govoriti o multidimezionalnom konstrukt.

Prilikom procesa identifikacije darovitih učenika, nastavnici bi trebalo da posebno obrate pažnju na: razvijene specifične sposobnosti (sportske, tehničke, dramske, likovne, muzičke i dr.), oštroumnost pri rešavanju problema, povezivanje uzroka i posledica ali i na organizovanje i povezivanje iskustava (Đorđević, 2005; Đorđević i Đorđević, 2015). Istinska motivisanost za područje u kojem su nadareni može biti još jedan indikator darovitosti, a taj interes može biti toliko jak da pojedini autori upozoravaju da se može graničiti sa opsesivnim (Winner, 2005) te da se darovitost može manifestovati i u „*čudnom obliku*“ pa se neiskusnim nastavnicima može, takvo dete, činiti nemarnim, hiperaktivnim ili pak drskim (Grandić i Letić, 2009). Takođe, važno je spomenuti da darovitu decu prate pojedini stereotipi, mitovi i predrasude a jedan od njih (posebno opasan!) je i taj da darovitima nije potrebna pomoć jer će se snaći i sami, ako su zaista daroviti (Vaughn, Bos & Schumm, 2009).

### **Uloga nastavnika u radu sa darovitima**

U naučnoj i stručnoj javnosti prihvaćen je stav da obrazovanje u doba postmoderne treba da omogući svakom pojedincu da ostvari svoje predispozicije i razvije

sposobnosti do individualnog optimuma. Takvi zahtevi nužno iziskuju promenu ponašanja učesnika u nastavnom procesu i menjaju tradicionalnu ulogu nastavnika ka „ulozi savetnika za učenje“ (Gojkov, 2016: 141), kao i kreativan odnos prema sopstvenom radu. Prvi zahtev koji se postavlja pred nastavnike, u radu sa darovitima, jeste uočavanje i prepoznavanje. Rana identifikacija darovitosti ključna je kako bi se mogla organizovati stimulatívna sredina koja bi omogućila ispoljavanje njihove izuzetnosti te u tom procesu nastavnik ne treba da dela sam. Nepohodna je saradnja sa roditeljima i stručnom službom, drugim učenicima, tj. sa onima koju su u kontaktu sa (potencijalno) darovitim učenicima, a identifikaciju darovitih treba posmatrati kao proces koji može da traje i par godina (Đorđević, 2005) jer je vrlo teško u određenom momentu, pouzdano, utvrditi darovitost kao konstantnu veličinu kod dece (Maksić, 1993). Autorka Đorđević naglašava da je dugotrajniji proces identifikacije darovitih, sa širokom lepezom informacija, pouzdan i dinamičan i da „takva identifikacija omogućava i određeno vođenje darovitih do postignuća za koja su oni sposobni“ (Đorđević, 2005: 42). U dokumentu *Strategija implementacije i sprovođenja obrazovanja nadarenih i talentovanih učenika* izneti su višestruki kriterijumi koje je potrebno zadovoljiti u procesu identifikacije darovitih (Policy and implementation strategies for the education of gifted and talented students, 2004):

- postupci identifikacije moraju biti dinamički;
- mora postojati kontinuitet;
- neophodna je nepristrasnost i objektivnost;
- demokratičnost i humanost (svaki učenik treba da ima šansu za iskazivanje svojih potencijala)

Prilikom identifikacije darovitih, nastavnici mogu da slede sledeće etape tj. korake (koje mogu menjati svoj raspored): *nominacija – proveravanje- nadgledanje* (Koren, 1989). Nominaciju ne mora provesti isključivo nastavnik, ona može biti provedena i od strane roditelja, pedagoga, psihologa. Nakon procesa nominacije sledi proces proveravanja pomoću kojeg se mogu dobiti podaci objektivniji nego u prvom koraku. Treći korak, proces nadgledanja treba usmeriti ka prikupljanju informacija o interesovanjima, sposobnostima, jakim stranama učenika, slabim stranama učenika, o postignućima itd. (Strategija implementacije i sprovođenja obrazovanja nadarenih i talentovanih učenika, 2004). Celokupan proces identifikacije treba da rezultira smanjenjem broja učenika koji će biti uočeni kao daroviti, tako da korake identifikacije možemo posmatrati kao „filtre“. Koren (1989) naglašava da kako proces identifikacije teče, posmatra se sve manji broj učenika. Uviđamo, da se pred nastavnicima nalazi kompleksan proces identifikacije darovitih učenika koji zahteva pažljivo praćenje ponašanja reakcija i postignuća učenika, ali postavlja se pitanje šta je sa darovitima koji se teško prepoznaju ili pak podbacuju u uspešnosti? Pojedini autori naglašavaju da razlog tome može biti u prezastupljenosti standardizovanih testova ili u posmatranju darovitosti isključivo kao intelektualne kategorije (Coleman 2003; George 2004) te treba imati na umu da ne postoji univerzalna metoda identifikacije i da se u tom proce-



su treba oslanjati na višestruke kriterijume. Pomoć nastavnicima u ovom slučaju mogu biti rezultati pojedinih istraživanja o karakteristikama darovitih koji ne postižu uspeh u školi. Neke od tih karakteristika su: neprihvaćenost od vršnjaka, manjak koncentracije, nezainteresovanost za socijalno prihvatanje i kritičnost prema drugima (George 2004). Još jedna od bitnih uloga nastavnika u radu sa darovitimima jeste i podsticanje daljeg razvoja darovitih, što zahteva veliku individualizaciju u nastavi i orijentaciju na partnersku komunikaciju i socijalnu interakciju. Stojanović (2016) navodi da je osnova savremenih didaktičkih pristupa konstruktivistička metateorija koja posebni značaj pridaje dvosmernoj pedagoškoj komunikaciji i uspostavljanju partnerskih odnosa u učionici. Na ovaj način, stvaraju se uslovi za diskusiju i razmenu mišljenja jer se darovitost ne može ispoljiti u klimi nepoverenja ili u slučaju kada nastavnik ne prepozna i ne podstiče nove ideje učenika (Đorđević, 2005). Nastavnici u radu sa darovitim učenicima treba da koriste savremene nastavne metode i sredstva, mobilne tehnologije i aplikacije koje će omogućiti veću autonomiju ali i participaciju učenika. Na taj način u učionici će se smanjiti proces poučavanja a akcenat će biti na interaktivnom učenju. Prilikom ograničavanja vaspitno-obrazovnog rada sa darovitimima, nastavnici treba da imaju u vidu i unutrašnje faktore darovitosti (motivacija, zadovoljstvo, odsustvo stresa i frustracija) a ne isključivo akademski uspeh.

### **Organizacija rada sa darovitim učenicima**

Slabost našeg obrazovnog sistema ogleda se u tome što se učenici često izjednačavaju na prosečnom nivou (Djukić, Djermanov i Kosanović, 2012) te se na taj način ne uvažavaju individualne razlike među učenicima. Evidentno je da je sredinu za učenje neophodno transformisati u pravcu fleksibilnosti i individualnosti i u tu svrhu nastavnici treba da primenjuju raznovrsne metode i tehnike, problemsku i mentorsku nastavu, da omoguće učenicima rad na (istraživačkim) projektima ali i da iniciraju razne panel diskusije. Naime, upravo ovi modeli nastave odgovaraju stilu učenja darovitih učenika (Gallagher & Gallagher, 2013). Grandić i Letić (2009) ističu da je u radu sa darovitimima ključno podsticati samoinicijalno učenje a nastavnici to mogu ostvariti primenom različitih kreativnih tehnika kao što su: oluja ideja, mape uma, vođene fantazije, provokacije, humor itd. Problemi koji se postavljaju pred učenike, u problemski orijentisanoj nastavi, stimulišu darovite i zahtevaju određeni intelektualni napor kako bi se došlo do rešenja (Gallagher & Gallagher, 2013) koji se u tim situacijama samostaljniji u odnosu na svoje vršnjake (Swanson, 1992) i stavljaju se u situacije u kojima se suočavaju sa problemima, angažuju se za njihovo rešavanje i na koncu, formulišu sopstveni stav. Korak dalje, u radu sa darovitimima, može biti mentorski rad kao način komunikacije između nastavnika i učenika. Mentorski rad je uglavnom asocijacija na visokoškolsku nastavu ali to je jedan multidimenzionalan obrazovni proces koji se može primenjivati u osnovnim i srednjim školama (Babić-Kekez, 2010) a koji implicira multidimenzionalnu ulogu nastavnika jer je on u isto vreme instruktor, savetnik, faci-

litor ali i prijatelj. Na ovaj način, uvažavaju se postulati postmoderne filozofije koja naglašava kontekstualnu konstrukciju značenja i validnost višestrukih perspektiva jer je naša realnost multiperspektivna (Uhle 1993, prema: Gojkov, 2016). Mentorski rad treba da se zasniva na partnerskim odnosima čija se suština ogleda u poziciji učenika koji se od objekatske pomera ka subjekatskoj (Branković i Mikanović, 2011; Pavlović i Mijatović, 2016) što znači da darovit učenik ima veću autonomiju da donosi odluke zajedno sa nastavnikom. Rezultati istraživanja autorke Tomić (2012) potvrđuju da se mentorsko vođstvo nastavnika i stručno vođstvo nastavnika i profesora izdvajaju kao značajne varijable za razvoj ličnosti i ostvarivanje uspešnosti kod darovitih učenika.

Promene uloga i ponašanja učesnika u nastavnom procesu (pa i darovitih) treba da budu usmerene na slobodu izbora i preduzimanja različitih aktivnosti jer se na taj način pripremaju učenici za preuzimanje inicijativa pri rešavanju ličnih ali i društvenih pitanja (Gojkov, 2016). Uloga nastavnika u mentorskom radu izrazito je važna jer nastavnik kreira obrazovnu sredinu pri čemu treba da primenjuje raznovrsne obrazovne metode i tehnike. Babić –Kekez (2010) daje preporuke za modelovanje mentorskog rada kroz 6 etapa:

1. priprema rada sa učenikom,
2. stvaranje pozitivne sredine za učenje,
3. razvijanje plana učenja i poučavanja,
4. identifikacija ciljeva i aktivnosti učenja,
5. sprovođenje učenja i nadgledanje procesa,
6. evaluacija individualnih ishoda učenja.

Ovaj individualizovani pristup radu sa darovitima pruža benefite svim akterima. Sa jedne strane, darovitim učenicima omogućava veću autonomiju, emancipaciju, razvoj njihove autentičnosti i metakognitivnih sposobnosti dok nastavnik, kroz mentorski rad, može da izrazi svoje stvaralačke i kreativne potencijale. Dakle, ovakav podsticajni kontekst omogućava darovitim učenicima priliku za razvoj divergentnog mišljenja ali i metakognitivnih sposobnosti (Stojanović, 2016). Rezultati istraživanja sprovedenog u SAD od strane Lise Frenč i njenih saradnika (French, Walker & Shore, 2011) koje se bavilo preferencijama darovitih učenika osnovne i srednje škole za samostalan rad ukazuju da daroviti nemaju podršku nastavnika u ovom obliku rada. Još jedno istraživanje, istraživanje autora Othausa (Olthouse 2012), čiju su populaciju činili učenici koji su daroviti u pisanju eseja, ukazuje da mladima nedostaje podrška za razvijanje njihovog talenta. Odgovori učenika ukazali su da im ne treba podrška koja će imati formu striktno i precizno definisanih zadataka, već da se ostavi prostora za ispoljavanje njihove kreativnosti (Olthouse 2012). Upravo bi mentorski rad mogao da bude odgovor na pitanje: *kako podržati samostalan rad darovitih učenika?*

## Zaključna razmatranja

Razvoj tehnike i tehnologije, postmoderna didaktička kultura ali i promene sadržaja učenja i uloga učesnika nastavnog procesa dovode do niza pitanja (i traganja) o efikasnosti učenja u nastavi sa posebnim akcentom na položaj ali i pedagoški tretman darovitih učenika. Daroviti pojedinac dragocen je resurs jedne nacije te njihov pravilan pedagoški tretman mora biti imperativ obrazovne politike. Stoga, neophodno je prevazići tradicionalne metode i oblike te se okrenuti organizaciji rada koja omogućava aktivniju ulogu učenika. Evidentno je da autentične potrebe darovitih učenika postavljaju drugačije zadatke pred nastavni proces ali i izazove pred same nastavnike jer u radu sa darovitim učenicima nastavnici moraju podjednako stimulirati intelektualnu ali i afektivnu komponentu ličnosti (Stipić i Lungulov, 2012). Dakle, pored razvoja viših intelektualnih sposobnosti, uloga nastavnika treba biti usmerena i na razvijanje svesti o sebi kod darovitih te pozitivnog odnosa prema drugima. Primenom već navedenih, savremenih oblika i metoda nastavnog tada ostvaruje se veća individualizacija učenika, autonomija ali i emancipacija učenika, što su ujedno i opšte preporuke za rad sa darovitim učenicima (Mönks & Katzko, 2005). Gledano kroz prizmu darovitih učenika, donekle tradicionalan, mentorski rad, u reformskim promenama školskog sistema može da doživi „*novi procvat*“ i bude odličan „*alat*“ u rukama nastavnika. Mišljenja smo da je mentorska nastava izazov kako za učenike tako i za nastavnike zbog multidimenzionalnih uloga koje ovaj oblik rada iziskuje i prilika koje pruža nastavnicima za iskazivanje ličnog kreativnog potencijala. Ulogu mentora odlikuje sposobnost uvažavanja predloga učenika vezano za sadržaje koji će se obrađivati putem raznih projekata a rad ne treba ograničiti samo na učionicu (zavisno od teme, sadržaje je moguće obrađivati i izvan škole u realnim životnim situacijama). Kada nastavnik preuzme ulogu mentora, on tada ostvaruje jedan od osnovnih principa vaspitanja, princip individualizacije. Na koncu, zaključujemo da je uloga nastavnika u radu sa darovitim učenicima kompleksna, multidimenzionalna ali i delikatna te da se mora bazirati na podsticanju razvoja i učenja dece.

### Marina Mijatović

#### THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE EDUCATIONAL WORK WITH THE GIFTED

##### Apstrakt:

In the scientific and professional community in the postmodern age, it is widely accepted that each individual should be enabled to achieve his/her predispositions and develop abilities to the individual's optimum. Therefore the focus is increasingly put

on the question of the gifted learners. Giftedness is a personal but also social need because the gifted learners can grow into the social elite with adequate pedagogic treatment. Therefore, caring for gifted children is one of the important tasks of professional consultants, primary school teachers, secondary school teachers and preschool teachers. Primary school teachers have demanding and complex professional roles; their ability to use various methods and didactic-methodic procedures in order to meet the specific needs in the work with the gifted is very important. The aim of the paper is to indicate the complex role of the primary school teacher in the work with the gifted, as well as to give certain guidelines for organizing educational work with gifted learners.

Key words: giftedness, primary school teacher, educational work.

## Literatura

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad sa darovitim učenicima. Kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola* 25 (1), 171-184.
- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Babić-Kekez, S. (2010). *Mentorski rad sa darovitim studentima*. Preuzeto Mart 2019 sa: [http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend\\_2010/radovi/Tema2/T2.4-2.pdf](http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2010/radovi/Tema2/T2.4-2.pdf).
- Budimir-Ninković, G., Janković, A. (2016). Uloga nastavnika u podsticanju razvoja darovitih učenika. U: G. Gojkov, A. Stojanović (Ur.), *Daroviti i didaktička kultura – Zbornik 21* (str 81-87). Vršac-Arad: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Branković, D., Mikanović, B. (2011). Emancipatorsko vaspitanje - osnov razvoja partnerskih odnosa u nastavi. *Pedagoška stvarnost* 7-8, 581-593.
- Coleman, M. R. (2003). Four variables for success. *Gifted Child Today* 26 (1), 22-24.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje i razvijanje*, Zagreb: Školska knjiga.
- Đorđević, B. (2005). *Darovitost i kreativnost dece i mladih*: Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Đorđević J., Đorđević, B. (2015). Didaktika darovitih. U: N. Potkonjak (Ur.), *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja IX* (str: 3 -122). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Đukić, M., Đermanov, J., Kosanović, M. (2012). Pedagoški tretman darovitih učenika u inkluzivnoj školi. U: M. Đukić (Ur.), *Inkluzivno obrazovanje: Obrazovanje za sve* (str.61-90). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- French, L. Walker, Ch & Shore B. (2011). Do gifted Students Really Prefer to Work Alone? *Roeper Review* 33 (3), 145-159.

- Gallagher, S., Gallagher J. J. (2013). Using Problem-based learning to Explore Unseen Academic Potential. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7 (1), 110-131.
- George, D. (2004). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Eduka.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Gojkov, G. (2016). Daroviti u didaktičkoj kulturi postmoderne. U: G. Gojkov, A. Stojanović (Ur.), *Daroviti i didaktička kultura –Zbornik 21* (str 129-152). Vršac-Arad: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Grandić, R., Letić, M. (2009). Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima u našem obrazovnom sistemu. U: G. Gojkov (Ur.), *Daroviti i društvena elita, Zbornik 15*, (str. 232-243). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, Universitatea „Aurel Vlaicu“ din Arad, Romania.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Maksic, S. (1993). *Kako prepoznati darovitog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* ( pp. 187-201). New York: Cambridge University Press.
- Olthouse, J. (2012). Why I Write: What Tallented Creative Writers Need Their Teacher to Know. *Gifted Child Today*35 (2), 117-121.
- Pavlović, J., Mijatović, M. (2016). Uspostavljanje i razvoj partnerskih odnosa u nastavi. U: G. Gojkov, A. Stojanović (Ur.), *Daroviti i didaktička kultura –Zbornik 21* (str 274-281). Vršac-Arad: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Policy and implementation strategies for the education of gifted and talented students* (2004). New South Wales: Department of Education and Training.
- Rotigel, J.V. (2003). Understanding the Young Gifted Child: Guidelines for Parents, Families and Educators. *Early Childhood Education Journal* 30 (4), 209-214.
- Stipić, M., Lungulov, B. (2012). Obrazovanje darovitih u inkluzivnom kontekstu. U M. Đukić (Ur.), *Inkluzivno obrazovanje: obrazovanje za sve* ( str. 91-107). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Stojanović, A. (2016). Položaj darovitih učenika u savremenoj didaktičkoj kulturi. U: G. Gojkov, A. Stojanović (Ur.), *Daroviti i didaktička kultura –Zbornik 21* (str 307-317). Vršac-Arad: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Swanson, H. (1992). The relationship between metacognition and problem solving in gifted children. *Roeper Rewiew* 15 (1), 43-48.

- Tomić, O. (2012). Darovitost i etičnost. U: G. Gojkov; A. Stojanović (Ur.): *Daroviti i moralnost, Zbornik 17* (str. 902-917). Vršac-Arad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”, Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Vaughn, C. R., Bos C. S, & Schumm, J., S. (2009). *Teaching students who are exceptional, diverse and at risk in general education classroom*. Boston, MA: Pearsn Education Inc. Allyn and Bacon.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca, mitovi i stvarnost*. Buševac: Ostvarenje.

## MENJAJU LI SE STAVOVI NASTAVNIKA PREMA INKLUZIJI?

### *Apstrakt*

*Inkluzivno obrazovanje predstavlja veliku promenu u obrazovnom procesu. Za uspeh ovog procesa od ključnog su značaja svi akteri koji učestvuju u njemu. Upravo zbog toga, cilj ovog istraživanja je bio utvrditi stavove i emocionalne reakcije nastavnika prema procesu inkluzije. U okviru istraživanja korišćena su tri upitnika: Upitnik opštih demografskih podataka, Upitnik o stavovima nastavnika prema inkluzivnim odeljenjima (Scale of Teacher's Attitudes Toward Inclusive Classrooms) i upitnik koji se odnosi na emocionalne reakcije nastavnika prema deci sa smetnjama u razvoju (Emotional Reaction Scale). Istraživanje je obuhvatilo 106 nastavnika iz osam osnovnih škola na području teritorije Vojvodine. Rezultati istraživanja ukazuju na to da su stavovi nastavnika prema inkluziji samo blago pozitivni (2,75), emocionalne reakcije prema deci sa smetnjama u razvoju su pozitivne (4,49), i da će nastavnici koji ispoljavaju pozitivne emocionalne reakcije prema deci sa smetnjama u razvoju ispoljavati i pozitivnije stavove prema samoj inkluziji u odnosu na nastavnike koji imaju manje pozitivne ili čak negativne emocionalne reakcije ( $r = .58, p < .01$ ). Uspeh inkluzije je znatno veći u odeljenjima u kojima su emocionalne reakcije nastavnika i njihovi stavovi pozitivni u odnosu na odeljenja gde su negativni.*

*Ključne reči: Inkluzija, Posebne obrazovne potrebe, Stavovi, Nastavnici*

### **Uvod**

Godinama unazad stavovi prema populaciji učenika sa smetnjama su bili segregirajući i odbacujući. Negativni stavovi su još više doprinosili izolaciji ove populacije učenika. Međutim, uvođenjem inkluzije stvari se menjaju, implementacija inkluzije doprinela je integraciji dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole ali i promeni

<sup>1</sup> andjazobenica95@gmail.com

stavova prema njima. Promene u stavovima u pozitivnom smeru su neophodne kako bi se osigurao uspeh inkluzivnog procesa, upravo zbog toga se veliki broj studija bavi njima.

Na osnovnoškolskom uzrastu uspeh inkluzije zavisi prvenstveno od osoba koje rade sa decom, odnosno od učitelja i nastavnika koji predstavljaju jedan od ključnih činilaca samog procesa, a njihov osećaj neadekvatnosti i negativni stavovi koji su prisutni u izvesnom broju slučajeva mogu predstavljati značajnu barijeru u inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju (Rajović, Jovanović, 2010).

Upravo zbog pozitivne korelacije između stavova nastavnika i njihovog ponašanja potrebno je proučiti ih, jer promene u stavovima nastavnika u pozitivnom smeru stvaraju veće mogućnosti za uključivanje učenika sa potrebom za dodatnom podrškom u redovnu školu (Brojčin, 2013). Pozitivan stav nastavnika prema inkluziji je veoma bitan naročito u ranom osnovnoškolskom periodu jer je nastavnik osoba koja se u tom periodu prihvata kao autoritet i neko čiji model ponašanja usvajaju gotovo svi učenici u učionici (Galović, Brojčin, Glumbić, 2014).

Prvenstveno nastavnici ali i vršnjaci u odeljenju predstavljaju ključnu podršku i oni su ti koji treba da pruže pomoć detetu sa smetnjama u razvoju kako bi se ono suočilo sa brojnim izazovima koji stoje na putu njegovog obrazovanja u redovnoj školi, počevši od fizičkih i arhitektonskih barijera koje su prisutne u najvećem broju slučajeva pa sve do akademskih, socijalnih i emocionalnih barijera koje stoje na putu ka ostvarenju osnovnih ciljeva školovanja. Postojanje podrške od strane nastavnika doprinosi celokupnom razvoju učenika sa potrebom za dodatnom podrškom (Rajović, Jovanović, 2010).

Osim stavova ključnu ulogu u odnosu između nastavnika i deteta sa potrebom za dodatnom podrškom igraju i emocije nastavnika koje predstavljaju konativnu komponentu stava, one podjednako kao i sami stavovi motivišu ponašanje i delovanje nastavnika. Inkluzivno obrazovanje predstavlja jednu veliku promenu u obrazovnom procesu, a svaka promena je praćena emocionalnom reakcijom, nemoguće je razdvojiti emocije od promena, jedno obuhvata drugo, stoga je bitno obratiti pažnju i na ovaj aspekt funkcionisanja nastavnika koji bitno utiče na njihov odnos sa učenicima (Hargreaves, 2004).

Inkluzija podrazumeva uvažavanje različitosti među učenicima, temelji se na dečijim pravima i individualnom pristupu svakom učeniku (Đorđević, 2014), a za samu individualizaciju pristupa odgovorni su nastavnici, te i ovo ukazuje na uticaj koji stavovi nastavnika imaju na tok edukacije učenika i obrazovni proces uopšte (Jovanović, Popadić, 2016).

Korist od inkluzije imaju ne samo deca sa potrebom za dodatnom podrškom već i njihovi vršnjaci kao i sve druge osobe koje su uključene u nastavni proces. U inkluzivnoj učionici podstiče se socijalizacija i uvažavanje različitosti, a usvajanje životnih veština je moguće i kod jednih i kod drugih učenika. U inkluzivnoj školi dakle svi treba da uče zajedno i dobijaju kvalitetno obrazovanje (Giacchi, 2003).



Na prvom mestu obrazovna a onda i šira socijalna integracija predstavlja važan uslov za odstranjivanje negativnih reakcija društva kojima su ove osobe bile izložene dugi niz godina u prošlosti. Dakle, osnovni preduslov inkluzije jeste promena stavova, vrednosti i ponašanja prema deci sa potrebom za dodatnom podrškom, što se može postići kroz međusobni kontakt sa njima, zajedničkim delovanjem i učenjem, kroz pozitivna iskustva kako sa nastavnicima tako i sa vršnjacima, a upravo škola jeste mesto koje treba da bude pokretač ovih promena i mesto gde se različitost mora prepoznati, poštovati i ceniti (Borić, Tomić, 2012).

### Metodologija istraživanja

Problem ovog istraživanja odnosi se na prepoznavanje stavova nastavnika, jer su promene u stavovima nastavnika u pozitivnom smeru ključne za uspeh inkluzivnog procesa. Cilj istraživanja je bio utvrditi stavove i emocionalne reakcije nastavnika prema procesu inkluzije. U okviru istraživanja korišćena su tri upitnika, upitnik koji se odnosi na opšte demografske podatke, upitnik kojim smo procenjivali stavove nastavnika prema inkluziji i upitnik koji procenjuje emocionalne reakcije nastavnika prema deci sa smetnjama u razvoju. Istraživanjem je obuhvaćeno 106 nastavnika iz osam osnovnih škola na području teritorije Vojvodine. Istraživanje je realizovano u periodu od aprila do jula 2018. godine.

Upitnikom opštih demografskih podataka prikupili smo informacije koje se odnose na pol, starost, na godine radnog staža, kao i na godine iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

Za ispitivanje stavova nastavnika prema inkluziji koristili smo instrument: Stavovi nastavnika prema inkluzivnim odeljenjima (*Scale of Teacher's Attitudes Toward Inclusive Classrooms-STATIC*), (Coharan, 1999). Ovaj instrument se sastoji od 20 stavki koje se tiču uključivanja učenika sa potrebom za dodatnom podrškom u inkluzivne učionice. Nastavnici i učitelji su za svaku izjavu iznosili svoje slaganje koristeći šestostepenu Likertovu skalu, ova skala se dakle sastoji iz 6 tačaka, a stepen slaganja sa izjavom se kreće od: 0 - potpuno se ne slažem, 1 - ne slažem se, 2 - nisam siguran, ali se ne slažem, 3 - nisam siguran, ali se slažem, 4 - slažem se, 5 - u potpunosti se slažem. Kada se vrši ocenjivanje ove skale potrebno je da se ključni ajtemi 3, 4, 7, 9, 13 i 15 obrnuto skoruju. Ukupan zbir odgovora na svih dvadeset stavki se posmatra kao odnos nastavnika prema inkluziji. Za nastavnike koji imaju više skorove smatra se da je njihov stav prema inkluziji pozitivniji, dok nastavnici koji imaju niže skorove imaju manje pozitivne ili čak negativne stavove prema inkluziji (Walker, 2017).

Naredni instrument koji je korišćen za procenu emocionalnih reakcija nastavnika jeste skala emocionalne reakcije (*Emotional Reaction Scale*), (Avramidis et al, 2000). Ova skala se sastoji od bipolarnih prideva koji ocenjuju emocionalne reakcije nastavnika i učitelja prema deci sa smetnjama u razvoju. Ona se sastoji iz sedam stavki pri čemu smo mi još jednu stavku naknadno dodali u ovu skalu. Dodata stavka se odnosi

na decu sa Daunovim sindromom, razlog uvođenja stavke je povezan sa tim da je u poslednje vreme došlo do porasta broja ove dece u redovnim osnovnim školama. Ovih osam stavki sastojalo se od bipolarnih prideva kao što su „pesimistično – optimistično“ ili „„uznemireno – opušteno“. Od nastavnika je traženo da na skali od 1 do 7, zaokruže broj koji najbliže odgovara pridevu koji opisuje njihova osećanja. Ukoliko je ispitanik visoko ocenio ovu skalu smatralo se da ima pozitivnije izraženu emociju prema deci sa smetnjama u razvoju (Mahony, 2016).

Istraživanjem je obuhvaćeno 106 nastavnika iz osam redovnih osnovnih škola, većinu uzorka činile su pripadnice ženskog pola (80,2%), dok su manji deo uzorka činili muškarci (19,8%), što i odgovara strukturi zaposlenog nastavnog osoblja u osnovnim školama u pogledu pola. Istraživanjem su obuhvaćeni ispitanici starosti od 27 do 63 godine. Radni staž naših ispitanika kretao se u rasponu od 1 – 38 godina (AS-17).

Prikupljeni podaci su obrađeni u okviru statističkog paketa SPSS - *Statistics for Windows 24*. Analiza podataka obuhvatila je metode deskriptivne i analitičke statistike i testiranje hipoteza (statističke značajnosti). U deskriptivnom delu analize prikazani su apsolutni brojevi, procenti, aritmetička sredina, opseg vrednosti i standardna devijacija. U analizi podataka je korišćena Pirsonova korelacija.

## Rezultati

Primenom upitnika *Scale of Teacher's Attitudes Toward Inclusive Classroom* želeli smo da ispitamo stavove nastavnika prema inkluzivnim odeljenjima, nastavnici su u okviru ovog upitnika trebali da izraze stepen slaganja sa svakom od 20 ponuđenih izjava, na taj način što su trebali da zaokruže broj od 0-5, pri čemu je 0 predstavljalo potpuno neslaganje sa izjavom dok je 5 predstavljalo potpuno slaganje sa istom. Neke od izjava u okviru ovog upitnika jesu: uveren sam u svoju sposobnost da podučavam učenike sa smetnjama u razvoju, adekvatno sam obučen da prepoznam potrebe ovih učenika, verujem da je akademski napredak moguć kod ovih učenika...

Табела 1  
*Stavovi nastavnika prema inkluzivnim odeljenjima*

	Br. ispitanika	Prosečna vrednost	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
Stavovi	106	2,75	0,72	1,40	4,60

*Napomena: br-broj.*

Iz tebele 1 možemo videti da je prosečan skor na ovoj skali iznosio 2,75 što nam ukazuje na to da nastavnici nisu u potpunosti sigurni kada je u pitanju njihovo slaganje sa svim tvrdnjama u okviru ovog upitnika, te da je njihov stav prema inkluzivnim odeljenjima samo blago pozitivan.

Primenom skale koja se odnosi na emocionalne reakcije nastavnika prema deci sa smetnjama u razvoju - *Emotional Reaction Scale* ispitali smo emocionalne reakcije nastavnika prema deci sa različitim tipovima smetnji u razvoju. Izjave se odnose na to kako bi se nastavnici osećali kada bi u njihovo odeljenje došao učenik sa nekom od nabrojanih smetnji. Ispitanici su trebali da za svaku od ponuđenih izjava izraze svoje emocionalne reakcije na taj način što su zaokruživši broj od 1-7 izrazili svoju emocionalnu reakciju za svaku ponuđenu situaciju, pri čemu je 1 predstavlja manje pozitivne emocije -pesimistično, neugodno, negativno, u odnosu na 7 koja označava pozitivne emocije - pozitivno, ugodno, zainteresovano...

Ukupan prosečan skor na skali emocija iznosi je 4,49, što govori u prilog tome da su emocije nastavnika prema ovoj deci uglavnom pozitivne, ali ono što je potrebno naglasiti jeste to da se za svaku od ponuđenih situacija raspon odgovora kretao od 1 do 7, što nam ukazuje na to da su neki nastavnici imali potpuno negativne emocionalne reakcije za određenu situaciju dok su sa druge strane neki imali potpuno pozitivne emocionalne reakcije za istu tu situaciju.

Tabela 2

*Emocionalne reakcije nastavnika*

Varijabla	Prosečna vrednost	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
1. Ispodprosečno intelektualno funkcionisanje	4,50	1,43	1	7
2. Oštećenje vida	4,71	1,37	1	7
3. Oštećenje sluha	4,57	1,40	1	7
4. Telesno oštećenje	4,75	1,51	1	7
5. Autizam	3,87	1,58	1	7
6. Daunov sindrom	4,20	1,60	1	7
7. Osnovna smetnja i smetnje u ponašanju	4,15	1,58	1	7
8. Sa učenikom je i asistent	4,40	1,57	1	7
Prosečan skor skale	4,49	1,27	1	7

U tabeli 2 možemo da vidimo da su nastavnici najviše negativnih emocionalnih reakcije ispoljili prema deci sa autističnim spektrom poremećaja, dok su najpozitivnije emocionalne reakcije imali prema deci sa oštećenjem vida i prema deci sa telesnim oštećenjem.

U okviru našeg istraživanja ispitali smo i to da li emocionalne reakcije nastavnika imaju pozitivan uticaj na njihove stavove, te smo koristeći Pirsonov koeficijent korelacije utvrdili da postoji statistički značajna korelacija srednjeg stepena između emocionalnih reakcija nastavnika i pozitivnih stavova prema procesu inkluzije (Tabela 3), odnosno utvrdili smo da će nastavnici koji ispoljavaju pozitivne emocionalne reakcije prema deci sa smetnjama u razvoju ispoljavati i pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na nastavnike koji imaju manje pozitivne ili čak u potpunosti negativne emocionalne reakcije prema ovoj populaciji.

Табела 3

*Povezanost emocionalnih reakcija nastavnika i pozitivnih stavova prema inkluziji*

	Emocionalne reakcije	p
Stavovi	.58	.001

### Diskusija i zaključak

Inkluzija podrazumeva integrisanje dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole i uspostavljanje obrazovnog okvira koji će im najviše odgovarati (Radovanović, 2008). Pored prilagođavanja školskog okvira deci sa smetnjama u razvoju, neophodno je školske uslove prilagoditi i za drugu decu, odnosno „darovite učenike“ kako bi i oni mogli da razvijaju i unapređuju svoje sposobnosti i potencijale. Uloga nastavnika i učitelja u ovom procesu je od presudnog značaja, a emocije i stavovi koji preovladavaju kod najvećeg broja njih utiču na tok, ali i na konačan ishod samog procesa inkluzije, dakle, oni su ti koji sprovode inkluziju, te je upravo zbog toga potrebno posebnu pažnju posvetiti ispitivanju njihovih stavova (Rajović, Jovanović, 2010).

Rezultati našeg istraživanja ukazuju na blago pozitivne stavove nastavnika prema inkluziji (2,75), što je veoma slično rezultatima koje su dobili Galović, D. Brojčin, B. Glumbić, N. (2014), koji su u okviru svog istraživanja obuhvatili 322 vaspitača i nastavnika osnovne i srednje škole, te rezultati koje su dobili u okviru istraživanja ukazuju na pozitivniju ali ipak dominantno neutralnu poziciju stavova nastavnika prema inkluziji (2.74) što se poklapa i sa našim rezultatima (Galović, D. Brojčin, B. Glumbić, N. 2014). Ono što je potrebno naglasiti je i to da mi u okviru našeg istraživanja vidimo blagi pomak u stavovima nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u pozitivnom smeru u odnosu na istraživanje: Inkluzivno obrazovanje: ideja i praksa (Jovanović-Popadić, 2016). Istraživanje je sprovedeno u Kruševcu na uzorku od 60 nastavnika (51 nastavnik iz redovnih osnovnih škola i 9 defektologa iz škole za decu sa smetnjama u razvoju). Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da su kod nastavnika dominantni negativni stavovi prema inkluziji, većina ovih nastavnika smatra da obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju u specijalnim uslovima može da da bolje rezultate, pre svega zbog nedostatka sistemske podrške nastavnicima osnovnih škola u sprovođenju

procesa inkluzije (Jovanović-Popadić, 2016). Sa ovim mišljenjem i mi možemo da se složimo jer je u okviru našeg uzorka od 106 nastavnika samo njih 25 prošlo neku adekvatnu vrstu obuke, samim tim i ne treba da nas čudi zašto iskustvo u radu sa ovom populacijom ne doprinosi pozitivnim stavovima nastavnika prema inkluziji, jer iskustvo u radu, bez adekvatne obuke ne može biti u potpunosti pozitivno.

U istraživanju „Procena stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u urbanim školskim okruženjima u Irskoj“, autorka Ciara Mahony (2016) je koristila istu skalu za ispitivanje emocionalnih reakcija nastavnika prema deci sa smetnjama u razvoju koju smo i mi koristili u okviru našeg istraživanja. Autorka istraživanja je pretpostavila da će nastavnici imati znatno negativnije emocije prema deci sa smetnjama u ponašanju nego prema deci koja imaju neku smetnju u učenju, što je kasnije i potvrdila na osnovu rezultata koje je dobila (Mahony, 2016). U okviru našeg istraživanja nastavnici su najviše negativnih emocionalnih reakcija ispoljili prema učenicima sa autizmom, što se i uklapa u rezultate prethodno navedenog istraživanja jer su učenici sa autizmom, učenici koji najčešće ispoljavaju stereotipne i repetitivne obrasce ponašanja, ova ponašanja često remete druge učenike ali i sam rad nastavnika ili učitelja u toku časa, te je to često uzrok negativnih emocionalnih reakcija prema ovoj populaciji učenika. Osim toga u radu sa njima česte su i problemske situacije za čije rešavanje nastavnici sebe smatraju nedovoljno kompetentnima.

Najviše nastavnika koji su učestvovali u ovom istraživanju pozitivne emocije je pokazalo prema deci sa telesnim oštećenjem i prema deci sa oštećenjem vida, ovo možemo objasniti mišljenjem da je reč o deci koja su najčešće intelektualno očuvana i sa kojima naročito kada je reč o učenicima sa telesnim oštećenjem nisu potrebne posebne strategije podučavanja. Kada je reč o deci koja imaju oštećenje vida, nastavnici navode da ovi učenici ne ometaju druge vršnjake na času ali navode da su potrebna dodatna prilagođavanja za rad sa njima, ova prilagođavanja mogu da uključuju promenu mesta sedenja, korišćenje lupe, izrada teksta na papiru većeg formata i korišćenje većeg fonta slova, zatim i primena asistivne tehnologije i sredstava koja opet zavisi od resursa koje škola poseduje.

Ciara Mahony u prethodno navedenom istraživanju takođe navodi i to da se nastavnici i učitelji često osećaju nedovoljno spremno da zadovolje potrebe učenika sa smetnjama u razvoju, naročito ako je reč o učenicima koji imaju teži oblik invalidnosti. Težina ometenosti koju učenik ima značajno utiče na njihov stav prema procesu inkluzije. U svom istraživanju navodi i to da nastavnici najveću zabrinutost pokazuju prema obrazovanju učenika sa autističnim spektrom poremećaja, prema učenicima sa izazovnim ponašanjem i prema onim učenicima koji imaju umerene smetnje u učenju, što se poklapa i sa rezultatima našeg istraživanja jer su naši nastavnici najviše negativnih emocija pokazali upravo prema učenicima sa autizmom, za koje su i naveli da najviše ometaju druge učenike na času, a samim tim i njihov rad, a potom i prema učenicima koji pored osnovne smetnje pokazuju i neke smetnje u ponašanju (Mahony, 2016)

Osnovno pravo svakog deteta bez obzira na sposobnosti, veštine i interesovanja koja poseduje je da se školuje u redovnoj školi zajedno sa svojim vršnjacima, odnosno da se školuje u inkluzivnom odeljenju, sredini koja će mu biti prilagođena i u okviru koje će sve njegove potrebe biti zadovoljene. Ključna ličnost u zadovoljenju ovih potreba je učitelj.

Upravo zbog važne uloge koju nastavnik ima u samom inkluzivnom procesu potrebno je ispitati njegove stavove i emocije koje su u osnovi stava, a zajedno u manjoj ili većoj meri motivišu ponašanje i aktivnosti nastavnika.

Na osnovu našeg rada možemo da zaključimo da nastavnici koji ispoljavaju pozitivne stavove prema inkluziji ispoljavaju i znatno pozitivnije emocionalne reakcije prema deci sa smetnjama u razvoju, upravo zbog toga postoji i veća mogućnost uspeha inkluzije u njihovim odeljenjima nego u odeljenjima gde nastavnik ima manje pozitivne ili čak potpuno negativne emocije prema ovoj deci.

Još jedan zaključak koji možemo da iznesemo je i taj da je za uspeh inkluzije neophodno pripremiti nastavnike i učitelje za sam proces, pružiti im adekvatnu obuku i podršku, zatim obezbediti resurse i opremiti školu sredstvima i materijalima neophodnim za rad sa ovom decom. Na taj način će se olakšati rad nastavnika sa ovom populacijom i obezbediti pozitivno iskustvo u interakciji sa njima koje će kasnije pozitivno uticati na stavove nastavnika i učitelja i obezbediti kvalitetno obrazovanje svakom detetu.

**Anda Zobenica,  
Ksenija Kolundžija**

## DO TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSION CHANGE?

### Abstract

Inclusive education represents a major change in the educational process. For the success of this process, all actors involved in it are crucial. For this reason, the aim of this research was to determine the attitudes and emotional reactions of teachers towards inclusion process. Three questionnaires were used in the research: Questionnaire of general demographic data, Scale of Teacher's Attitudes Toward Inclusive Classrooms and Emotional Reaction Scale. The research involved 106 teachers from eight elementary schools on the territory of Vojvodina. The results of the research indicate that teachers' attitudes towards inclusion are only slightly positive (2.75), emotional responses towards children with disabilities are positive (4.49), and the teachers who exhibit positive emotional responses towards children with developmental disabilities will also exhibit more positive attitudes towards inclusion than teachers with less

positive or even negative emotional reactions ( $r = .58, p < .01$ ). The success of inclusion is considerably higher in the classrooms where teachers' emotional reactions and their attitudes are positive in comparison with the classrooms where they are negative.

Key words: Inclusion, Special educational needs, Attitudes.

## Literatura

- Borić, S., & Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. A. Rotar, M. Ružić Baf, & M. Radetić-Paić (Ur.), *Metodički obzori* (pp.75-85). Pula, Alfio Barbieri, PhD.
- Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Beograd: Univerzitet u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Dorđević, S. Dorđević L. (2014). Teorija i praksa inkluzivnog obrazovanja. S. Denić (Ur.), *Godišnjak učiteljskog fakulteta u Vranju* (pp.115-127). Vranje, Učiteljski fakultet.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 1262-1282.
- Giacchi, D. (2003). Teachers attitudes towards inclusion (dissertation). New Jersey: Rowan University.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 2, 288-307.
- Jovanović-Popadić, A. (2016). Inkluzivno obrazovanje: Ideja i praksa. *Sinteze*, 10, 35-46.
- Mahony, C. (2016). Assessing Teachers Attitudes toward Inclusive Education Within an Urban School District in Ireland. Retrieved March 2018 from [https://e-source.dbs.ie/bitstream/handle/10788/3155/hdip\\_mahony\\_c\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://e-source.dbs.ie/bitstream/handle/10788/3155/hdip_mahony_c_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Radovanović, D. (2008). *Ususret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Beograd: Univerzitet u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Rajović, V., & Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 1, 91-106.
- Walker, J.T. (2017). Attitudes and Inclusion: An Examination of Teachers Attitudes Toward Including Studentas with a Disabilities (dissertation). Chicago: Loyola University Chichago.

**Bojana R. Crnogorac Stanišljević,**  
Doktorske studije Metodike nastave,  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

UDC: 371.3::811.111:373.3/4  
doi: 10.19090/ps.2019.2.186-198  
Primljen: 14. 10. 2019.  
Prihvaćen: 2. 12. 2019.  
STRUČNI NAUČNI RAD

### UPOTREBA KOMPENZATORNIH STRATEGIJA ZA UČENJE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA NA NIVOU OSNOVNE ŠKOLE

#### *Apstrakt*

*Kompensatorne strategije pripadaju grupi strategija za učenje koje učenicima pomažu da prevaziđu ograničenja sa kojima se susreću prilikom učenja stranog jezika. Stoga, cilj ovog kvantitativnog istraživanja jeste da se utvrdi u kojoj meri učenici šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole koriste kompensatorne strategije za učenje engleskog jezika kao stranog. Istraživanje je sprovedeno početkom drugog polugodišta školske 2016/2017. godine na uzorku od 90 učenika šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole „Dositej Obradović“ iz Opova. Za prikupljanje podataka korišćen je standardizovani upitnik Inventar strategija za učenje jezika (ISUJ, engl. Strategy Inventory for Language Learning (SILL)) autorke Rebeke Oksford (Oxford, 1990). Podaci istraživanja analizirani su kvantitativnom metodom. Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da učenici šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole koriste kompensatorne strategije sa prosečnom vrednošću 2.77, što predstavlja srednju učestalost upotrebe. Ovaj rad ukazuje na važnost upotrebe kompensatornih strategija u nastavi engleskog jezika na nivou osnovne škole. Pedagoške implikacije ovog rada odnosile bi se na obuku učenika kompensatornim strategijama kako bi postigli opšti cilj nastave engleskog jezika, a to je postizanje komunikativne kompetencije.*

*Cljučne reči: kompensatorne strategije, engleski jezik, osnovna škola*

#### **Uvod**

Razvijanje odnosa prema učenju stranog jezika i stvaranju dobrih navika počinje u osnovnoj školi. Tako je od presudnog značaja da se učenici osnovne škole upoznaju



sa strategijama za učenje koje im, posmatrano dugoročno, mogu olakšati učenje stranog jezika, odnosno pomoću kojih će naučiti kako da uče. Nakon višedecenijskog proučavanja strategija za učenje, one se smatraju činiocima koji mogu da doprinesu glavnom cilju učenja stranog jezika: razvijanju komunikativne kompetencije. Jedna vrsta strategija za učenje jezika su i kompenzatorne strategije koje učeniku pomažu da se snađe u situaciji kada naiđe na poteškoću zbog nedostatka znanja na ciljnom jeziku.

### **Strategije za učenje jezika.**

Strategije za učenje imaju svoje teorijsko uporište u kognitivnoj teoriji učenja, koja je i doprinela njihovoj popularizaciji kao važnih faktora u učenju stranog jezika. Postoji nekoliko definicija ovog pojma (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Oxford, Lavine & Crookall, 1989; Rigney, 1978; Rubin, 1975; Tarone, 1981; Weinstein & Mayer, 1983; Wenden & Rubin, 1987; 1990; Williams & Burden, 1997). Posmatrano sa stanovišta kognitivne teorije obrade informacija, strategije za učenje su „posebne misli ili ponašanja koja pojedinci koriste kako bi pomoću njih razumeli, naučili ili zapamtili nove informacije“ (O'Malley & Chamot, 1990: 1). Kao složene kognitivne veštine one mogu da pređu u proceduralno znanje pomoću vežbe i pređu kroz tri faze učenja: kognitivnu, asocijativnu i autonomnu (O'Malley & Chamot, 1990). Iz ovoga sledi da učenik može svesno da koristi strategije u početnim fazama učenja, a kasnije, kada pređu u autonomnu fazu, da ih automatski primenjuje.

Isto tako, postoji nekoliko klasifikacija strategija za učenje stranog jezika (O'Malley et al., 1985; Oxford, 1990; Stern, 1992; Wenden & Rubin, 1987, itd.). Najsystematičniju i najuticajniju taksonomiju strategija koja se najčešće koristi daje Oksford (Oxford, 1990) koja strategije deli na šest kategorija: strategije pamćenja, kognitivne strategije, kompenzatorne strategije, metakognitivne strategije, afektivne strategije i društvene strategije. Pomenute kategorije grupisane su u dve velike, opštije grupe: direktne (engl. *direct*) i indirektne (engl. *indirect*). Sama autorka kaže da je njena taksonomija nesavršena u svom obliku, ali i to da je ona sveobuhvatna za razumevanje strategija (Oxford, 1990), o čemu svedoči i činjenica da je njen upitnik *Inventar strategija za učenje jezika* najučestalije korišćen instrument za procenu primene strategija za učenje jezika.

Više faktora utiče na izbor strategija za učenje i na njihovu učestalost primene: starosna dob, pol, nacionalnost, opšti stil učenja, nivo znanja jezika, nivo motivacije, prethodno iskustvo, uverenja o učenju jezika, jezik koji se uči, konkretan zadatak, očekivanja nastavnika i dr.

### **Kompenzatorne strategije.**

Kompenzatorne strategije (engl. *compensation strategies*), prema najsvobuhvatnijoj taksonomiji koju daje Oksford (Oxford, 1990), pripadaju jednoj grupi direktnih strategija koje pomažu učenicima da prevaziđu ograničenja sa kojima se susreću prilikom učenja stranog jezika. Ovo su strategije pomoću kojih učenici nadoknađuju nedo-

statak jezičkog znanja iz gramatike i vokabulara. Postoje dve podgrupe kompenzatornih strategija. Prva je inteligentno pogađanje (eng. *guessing intelligently*), koje se odnosi na veštine slušanja i čitanja i uključuje upotrebu jezičkih signala i indikatora (sufiksi, prefiksi, red reči, internacionalizmi, itd.) i ostalih signala i indikatora (znanje o svetu, poznavanje konteksta, itd.). Druga podgrupa je prevazilaženje ograničenja u govoru i pisanju (eng. *overcoming limitations in speaking and writing*), koje se odnosi na veštine govora i pisanja i uključuje: prebacivanje na maternji jezik, traženje pomoći, upotreba mimike ili gestikulacije, delimično ili potpuno izbegavanje komuniciranja, izbor teme, prilagođavanje ili izmena poruke, tvorba reči i upotreba parafraze ili sinonima.

Prema Oksford (Oxford, 1990), kompenzatorne strategije spadaju u direktne strategije jer iziskuju mentalnu obradu stranog jezika, odnosno ciljni jezik je direktno uključen u njihovu upotrebu. Međutim, pojedini autori navode da u pomenutoj taksonomiji postoji nejasna razlika između strategija za učenje i strategija za upotrebu jezika, pri čemu se kompenzatorne strategije svrstavaju u direktne strategije, kao i to da one nisu u vezi sa učenjem jezika, nego sa upotrebom jezika (Dörnyei, 2005). Oksford (Oxford, 1990) navodi da pojedini istraživači obično obraćaju pažnju na kompenzatorne strategije za govornu produkciju. Neke kompenzatorne strategije se koriste u govoru, ali ostale kompenzatorne strategije se primenjuju i u drugim jezičkim veštinama. Prema tome, ova autorka smatra da istraživači u veoma uskom smislu koriste termin komunikacijske strategije kojima označavaju strategije pomoću kojih se nadoknađuje nedostatak znanja samo tokom govorne produkcije, što implicira da se komunikacija ne događa kada učenik koristi ostale tri veštine. Dalje, Oksford (Oxford, 1990) osporava izjavu nekih autora da komunikacijske strategije ne mogu da budu strategije za učenje jer cilj nije učenje nego komunikacija. Ovi autori ne uzimaju u obzir to da često nije moguće odrediti da li učenik namerava da koristi strategiju da komunicira ili da uči. Upravo zbog svega navedenog, ova autorka nudi naziv kompenzatorne strategije, strategije koje se odnose na sve četiri jezičke veštine i koje pripadaju strategijama za učenje. U ovom radu će se koristiti taksonomija koju daje Oksford (Oxford, 1990) upravo zbog primene na sve četiri jezičke veštine, bez ograničavanja na govornu produkciju.

### **Pregled rezultata dosadašnjih istraživanja**

Kompenzatorne strategije se u najvećoj meri proučavaju u istraživanjima koja se bave utvrđivanjem repertoara svih strategija za učenje jezika na raznim nivoima obrazovanja, u raznim kulturama i u odnosu na različite faktore, kao što je starosna dob, pol učenika, nivo znanja, motivacija, stil učenja i dr. U studijama u kojima su učestvovali tajvanski studenti (Chang 2010; Liu & Chang 2013; Wu 2008; Yang 1993, prema: Bedell & Oxford 1996) najviše od svih strategija se koriste kompenzatorne strategije. U istraživanju koje je obuhvatalo studente na višem i nižem nivou učenja engleskog jezika postoji razlika u učestalosti upotrebe. Naime, kod naprednih studenata zabeležena je visoka učestalost upotrebe ovih strategija, dok manje napredni pokazuju srednju učestalost (Wu, 2008). Visoka učestalost upotrebe zabeležena je i kod studenata stranih jezika,

naročito studenata engleskog jezika (Chang, 2010). Isto tako je kod tajvanske dece koja uče engleski jezik ustanovljeno da kompenzatorne strategije spadaju u prve dve najčešće korišćene strategije (Lan & Oxford, 2003, prema: Lee & Oxford, 2008). Postoji i nekoliko istraživanja u kojima su učestvovali korejski učenici i studenti koji uče engleski jezik kao strani (Kim, 1995; Lee & Oxford, 2008; Magno, 2010). Magno (2010) u svom istraživanju o uticaju strategija za učenje i godina učenja engleskog jezika zaključuje da kompenzatorne strategije i godine formalnog učenja engleskog jezika znatno predviđaju sposobnost ovladavanja njime. Ovaj autor smatra da je razlog za to u potrebi učenika da reše raznovrsne komunikacijske situacije i interakciju sa svojim drugovima iz razreda i nastavnicima na času. U studiji o uticaju pola i konteksta učenja na izbor strategija učenja kod odraslih korejskih učenika koji uče engleski jezik u Sjedinjenim Američkim Državama, Kim (1995) dolazi do podataka da se kompenzatorne strategije koriste u velikoj meri, da ih pripadnici muškog pola koriste više od pripadnica ženskog pola, kao i to da ih više koriste ispitanici koji pohađaju univerzitet nego ispitanici koji ga uče u programima zajednice. Pol kao varijabla se pojavljuje u nekolicini studija u kojima se dolazi do zaključka da među studentima univerziteta i odraslim učenicima jezika pripadnice ženskog pola više koriste kompenzatorne strategije nego pripadnici muškog pola (Ehrman & Oxford, 1987, 1988; Nyikos, 1990a; Oxford 1993a, 1993b, 1994a, prema: Baily, 1996). Li i Oksford (Lee & Oxford, 2008) se bave upotrebom strategija kod korejskih učenika engleskog jezika na nekoliko nivoa obrazovanja i dolaze do zaključka da se najviše koriste kompenzatorne strategije sa srednjom učestalošću upotrebe i da su učenici najviše svesni ovih strategija. Isto tako, najčešća upotreba kompenzatornih strategija, ali ovde sa visokom učestalošću upotrebe zabeležena je kod kineskih studenata u institucijama sekundarnog i tercijarnog nivoa obrazovanja (Bedell, 1993, prema: Bedell & Oxford, 1996). Tako, na osnovu analize mnogobrojnih istraživanja koja su obuhvatala razne kulture, primećuje se da je velika upotreba kompenzatornih strategija možda tipična za azijske studente (Bedell & Oxford, 1996).

Studije koje se bave isključivo kompenzatornim strategijama su malobrojne (Baily, 1996; Cabrejas-Peñuelas, 2012; Fazeli, 2012; Margolis, 2001; Sahib, 2016; Taheri & Davoudi, 2016; Tajeddin & Alemi, 2010; Vethamani, Manaf, Akbari, 2010). U istraživanju koje je obuhvatalo napredne i manje napredne učenike engleskog jezika kao stranog, najviše se koristi kompenzatorna strategija inteligentno pogađanje sa visokom učestalošću upotrebe, a najmanje korišćena strategija sa srednjom učestalošću upotrebe je prebacivanje na maternji jezik (Tajeddin & Alemi, 2010). Margolis (2001) sprovodi istraživanje o kompenzatornim strategijama koje koriste korejski studenti od početnog do nižeg naprednog nivoa znanja engleskog jezika prilikom nadoknađivanja znanja koje nedostaje u govoru i slušanju prilikom usmenog ispita, analizirajući varijable kao što su broj poena na testu, pol i starosna dob. Najčešće korišćenja strategija je traženje pomoći. Rezultati istraživanja sprovedenog na španskom univerzitetu pokazuju da je razlika između naprednog i manje naprednog učenika engleskog jezika u tome što se, iako koriste veoma slične strategije da nadoknade svoje znanje, često razlikuje način na koji ih primenjuju prilikom pisanja eseja (Cabrejas-Peñuelas, 2012). Baveći se uticajem osobina

ličnosti na izbor kompenzatornih strategija, Fazeli (Fazeli, 2012) zaključuje da, iako crte ličnosti nisu faktor koji bitno utiče na izbor i upotrebu kompenzatornih strategija, postoji značajan odnos između savesnosti i otvorenosti za iskustva i upotrebe kompenzatornih strategija kod studenata. Istraživanje koje je obuhvatalo učenike na početnom nivou učenja engleskog jezika u Iranu pokazuje da oni koriste razne vrste kompenzatornih strategija kako bi preneli poruku prilikom govorne produkcije (Karbalaei & Taji, 2014). Zarei i Elekaei (Zarei & Elekaei, 2013) istražuju uticaj stava na izbor kompenzatornih i metakognitivnih strategija, sa zaključkom da stav iranskih studenata koji uče engleski jezik kao strani u znatnoj meri utiče na izbor kompenzatornih strategija.

U regionu se takođe proučava zastupljenost strategija za učenje jezika među kojima se nalaze kompenzatorne strategije. Proučavajući upotrebu strategija kod učenika na sva tri nivoa obrazovanja (osnovna škola, srednja škola, visoka škola) u Hrvatskoj, Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić (2008) dolaze do podataka da jedina grupa strategija koju učenici primenjuju bez obzira na nivo obrazovanja jesu kompenzatorne strategije. Rogulj (2016) sprovodi istraživanje na medicinskom fakultetu u Hrvatskoj i zaključuje da se najviše koriste kompenzatorne strategije, na nivou visoke učestalosti. Najviše se koristila kompenzatorna strategija upotrebe sinonima. Sladoje-Bošnjak, Vujević i Babić (2016) bave se međusobnom povezanošću različitih strategija učenja engleskog jezika kod studenata engleskog jezika i književnosti na Univerzitetu u istočnom Sarajevu i pronalaze, između ostalog, da kompenzatorne strategije pokazuju povezanost sa kognitivnim i memorijskim strategijama.

U našoj zemlji se sprovodi sve više istraživanja o strategijama za učenje jezika primenjenih na jezičke veštine, posebno na visokoškolskom nivou. Ćirković-Miladinović (2012) proučava afektivne strategije i u svom radu dolazi do podataka da kompenzatorne strategije spadaju u grupu srednje frekventnosti kod studenata pedagoškog i učiteljskog fakulteta. Kod Radić-Bojanić (2013) u proučavanju strategija metaforičkog vokabulara nailazimo i na kompenzatorne strategije (upotreba jezičkih i vanjezičkih signala). Pilipović i Glušac (2015) se bave uzrastom kao faktorom u izboru strategija učenja engleskog u osnovnoj školi. Podaci ove studije pokazuju srednju učestalost upotrebe kompenzatornih strategija kod učenika četvrtog i osmog razreda. Kod učenika osmog razreda primećena je visoka učestalost upotrebe sinonima. Provera nakon dve godine pokazuje da su kompenzatorne strategije kod nekadašnjih učenika četvrtog, sada učenika šestog razreda, postale vremenom zastupljenije od afektivnih (Pilipović i Glušac, 2017). Pomenuto istraživanje se bavi i poređenjem učestalosti upotrebe strategija za učenje kod učenika osnovne škole, učenika srednje škole i studenata engleskog jezika. Sve grupe ispitanika pokazuju srednju učestalost upotrebe kompenzatornih strategija. Istraživanje koje se bavi isključivo upotrebom kompenzatornih strategija na nivou osnovne škole primenjenih u razvijanju jezičke veštine slušanja nalazimo u kvalitativnom istraživanju kod Crnogorac-Stanišljević (2018). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici osmog razreda sa naprednim znanjem engleskog jezika koriste kompenzatorne strategije, ali nisu svesni kako im one mogu pomoći. Najčešće upotrebljavana kompenzatorna strategija je upotreba vanjezičkih signala i indikatora.

U našoj zemlji nema obimnijih studija koje razmatraju isključivo kompenzatorne strategije i otuda se javila i potreba za istraživanjem na tu temu.

## Metod

Predmet ovog istraživanja jeste upotreba kompenzatornih strategija za učenje engleskog jezika kao stranog kod učenika šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole.

U skladu sa predmetom istraživanja, utvrđeni su ciljevi i zadaci istraživanja. Cilj ovog istraživanja jeste da utvrdi u kojoj meri učenici šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole koriste kompenzatorne strategije za učenje engleskog jezika kao stranog.

Posebni zadaci istraživanja odnose se na utvrđivanje učestalosti upotrebe svih vrsta strategija i učestalosti upotrebe šest kompenzatornih strategija.

Opšta hipoteza u istraživanju bila je da učenici šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole ne koriste kompenzatorne strategije za učenje engleskog jezika stranog u velikoj meri. Posebna hipoteza bila je da se kompenzatorne strategije najmanje koriste.

U radu je primenjena deskriptivna metoda, a u cilju dobijanja podataka kao instrument korišćen je anketni upitnik. Naime, ispitanici su popunili anketni upitnik koji je osmislila Oksford (Oxford, 1990) pod nazivom *Inventar strategija za učenje jezika* (ISUJ, engl. *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL)), koji spada u najčešće korišćene instrumente za procenu primene strategija učenja jezika. Brojna istraživanja širom sveta potvrdila su pouzdanost i valjanost ovog instrumenta. Ovaj upitnik se sastoji iz šest segmenata (A-F) u kojima se nalazi 50 pitanja koja se odnose na šest grupa strategija za učenje stranog jezika (strategije pamćenja, kognitivne, metakognitivne, kompenzatorne, afektivne i društvene strategije učenja). Upitnik je u formi Likertove skale procene, zatvorenog je tipa i nudi višestruke odgovore. Uzimajući u obzir nivo znanja učenika, upitnik je preveden na srpski jezik, odnosno na maternji jezik ispitanika. Pre početka popunjavanja upitnika, učenicima je detaljno objašnjen cilj ovog istraživanja kako bi bez treme i iskreno popunili upitnik. Popunjavanje upitnika trajalo je u proseku 30 minuta i obavljano je na računarima u školskom kabinetu za informatiku uz prisustvo autorke. Podaci dobijeni primenom upitnika analizirani su kvantitativnim postupkom.

Autorka se odlučila za prigodni uzorak, odnosno za ispitivanje dostupnih pojedinaca. U celokupnom istraživanju učestvovalo je devedeset ispitanika (90), učenika iz šest odeljenja šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole „Dositej Obradović“ Opovo<sup>1</sup>. Istraživanje je sprovedeno početkom drugog polugodišta školske 2016/2017. godine i započeto je tako što su učenici šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole „Dositej Obradović“ Opovo prvo popunili inicijalni upitnik. Cilj ovog upitnika bio je da od ispitanika prikupi opšte podatke (starost, razred i odeljenje, pol, broj godina učenja engleskog jezika, ocenu iz engleskog jezika iz prethodne školske godine).

---

<sup>1</sup> Osnovna škola „Dositej Obradović“ Opovo sastoji se od matične škole u Opovu i izdvojenih odeljenja u Barandi, Sakulama i Sefkerinu.

U Tabeli 1 prikazana je struktura ispitanika prema starosti, godinama učenja engleskog jezika i oceni iz engleskog jezika iz prethodne školske godine.

Tabela 1

*Minimalne i maksimalne vrednosti, aritmetičke sredine i standardne varijacije za varijable: starost, godine učenja engleskog jezika, ocena iz engleskog jezika iz prethodne školske godine*

	minimum	maksimum	AS	SD
(1) starost	12.00	15.00	13.22	.909
(2) godine učenja engleskog jezika	6.00	8.00	7.088	.788
(3) ocena iz engleskog jezika iz prethodne školske godine	2.00	5.00	3.77	1.252

Rezultati iz Tabele 1 pokazuju da prosek starosne dobi ispitanika iznosi oko 13 godina.

Prosečan broj godina učenja engleskog jezika u uzorku je oko 7 godina, što znači da je svim ispitanicima engleski jezik prvi strani jezik koji uče od prvog razreda osnovne škole. Ispitanici su proseku imali vrlo dobar uspeh iz engleskog jezika u prethodnoj školskoj godini, što je iznad proseka. Demografski podaci dati u Tabeli 1 pružaju jasniju sliku o ispitanicima koji su učestvovali u ovom istraživanju.

## Rezultati istraživanja

Cilj upitnika ISUJ bio je da se sazna kolika je učestalost upotrebe svih grupa strategija, posebno kompenzatornih strategija za učenje engleskog jezika kao stranog kod učenika na nivou osnovne škole. Do podataka o učestalosti korišćenja svih strategija došlo se analizom srednje vrednosti. Rangiranje svih grupa strategija za učenje prema učestalosti korišćenja predstavljeno je u Tabeli 2.

Tabela 2

*Rangiranje grupa strategija učenja prema učestalosti korišćenja*

<b>Strategije za učenje</b>	<b>učestalost</b>
Metakognitivne strategije	3.44
Društvene strategije	3.12
Kognitivne strategije	2.98
Strategije pamćenja	2.91
Kompenzatorne strategije	2.77
Afektivne strategije	2.67
<b>Ukupna prosečna frekvencija</b>	<b>2.98</b>

Tabelarni prikaz pruža jasnu sliku o učestalosti korišćenja strategija za učenje. Na osnovu prikupljenih i analiziranih podataka može se zaključiti da šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole „Dositej Obradović“ Opovo najviše koriste metakognitivne strategije (AS=3.44) prilikom učenja engleskog jezika kao stranog, a u najmanjoj meri koriste afektivne strategije (AS=2.65). Kompenzatorne strategije se nalaze na pretposlednjem mestu i imaju srednju učestalost upotrebe (AS=2.77). Prema Oksford (1990), upotreba strategija u proseku 3.5 i više smatra se visokom učestalošću upotrebe, srednje vrednosti između 2.4 i 3.5 je srednja učestalost, a vrednost ispod 2.4 je niska učestalost upotrebe strategija. Primenjujući navedenu skalu, u ovom istraživanju sve strategije imaju srednju učestalost upotrebe.

Kako je glavni cilj ovog rada da se istraži upotreba prvenstveno kompenzatornih strategija kako bi se učenicima olakšalo učenje stranog jezika, u daljoj analizi biće detaljnije objašnjene samo kompenzatorne strategije i njihova upotreba.

Treći deo upitnika ISUJ, segment C (C24 - C29), odnosi se na upotrebu kompenzatornih strategija. U Tabeli 3 prikazani su rezultati samo za ovu grupu strategija.

Tabela 3

*Minimalne i maksimalne vrednosti, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora ispitanika na pitanja iz upitnika (Segment C-Kompenzatorne strategije)*

	minimum	maksimum	AS	SD
<b>Segment C-Kompenzatorne strategije</b>	6.00	30.00	16.66	5.2336

Rezultati iz Tabele 3 pokazuju da u segmentu koji proverava upotrebu kompenzatornih strategija u rasponu od minimalnih 6.00 do maksimalnih 30 bodova prema Likertovoj skali procene ispitanici imaju u proseku 16.66 bodova.

U Tabeli 4 prikazano je svih šest kompenzatornih strategija ponaosob i na osnovu rezultata se vidi sa kojim tvrdnjama prema Likertovoj skali ispitanici pokazuju najveću (maksimalna vrednost =5), a sa kojim najmanju saglasnost (minimalna vrednost =1). Za svaku kompenzatornu strategiju ponaosob urađena je deskriptivna statistika (M—aritmetička sredina i  $\sigma$ —standardna devijacija).

Tabela 4

*Aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora ispitanika na pitanja iz upitnika (Segment C: Kompenzatorne strategije)*

Kompenzatorne strategije ASSD			
(1) C24. Pogađam značenja kako bih razumeo/la nepoznate reči na engleskom jeziku.	(2) 3.011	(3) 1.156	
(2) C25. Kada ne mogu da se setim neke reči na engleskom jeziku, koristim mimiku.	(3) 2.477	(4) 1.282	
(3) C26. Izmišljam nove reči kada ne znam odgovarajuće reči na engleskom jeziku.	(4) 2.211	(5) 1.311	
(4) C27. Čitam na engleskom jeziku bez toga da potražim svaku novu reč.	(5) 2.833	(6) 2.247	
(5) C28. Pokušavam da pogodim šta će osoba sa kojom razgovaram sledeće reči na engleskom jeziku.	(6) 2.733	(7) 1.355	
(6) <b>C29. Ako ne mogu da se setim odgovarajuće reči na engleskom jeziku, upotrebim reč ili frazu koja ima slično značenje.</b>	<b>(7) 3.4</b>	<b>(8) 1.197</b>	

Na osnovu dobijenih rezultata iz Tabele 4 može se videti da ispitanici pokazuju najveću saglasnost sa tvrdnjom **Ako ne mogu da se setim odgovarajuće reči na engleskom jeziku, upotrebim reč ili frazu koja ima slično značenje** (AS=3.4). Kada dođe do prepreke u razumevanju, učenici pribegavaju korišćenju sinonima. Međutim, nijedna strategija nema srednju vrednost veću od 3.5, što ukazuje na to da se nijedna kompenzatorna strategija nema visoku učestalost upotrebe. Najmanju saglasnost pokazali su sa sledećom tvrdnjom: **Izmišljam nove reči kada ne znam odgovarajuće reči na engleskom jeziku** (AS=2.21). Navedena strategija ima srednju vrednost nižu od 2.4, što ukazuje na to da ima nisku učestalost upotrebe.

Vrednosti standardne devijacije za svaku kompenzatornu strategiju ponaosob veće su od +1, a najveća je za petu strategiju ( $\sigma=1.355$ ).

### Diskusija i pedagoške implikacije

Opšta hipoteza da učenici šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole nekoriste u velikoj meri kompenzatorne strategije za učenje engleskog jezika kao stranog potvrđena je. Posebna hipoteza bila je da se kompenzatorne strategije najmanje koriste, što nije potvrđeno. Naime, kompenzatorne strategije (AS=2.77) se u tabeli nalaze na pretposlednjem mestu, pre afektivnih strategija (AS=2.67) koje se najmanje koriste, ali obe vrste strategija imaju srednju učestalost upotrebe u rasponu između 2.4 i 3.5.

Učenici do sada nisu imali eksplicitnu obuku o upotrebi strategija, te se zaključuje na osnovu rezultata da učenici nisu upoznati sa strategijama za učenje, među



kojima su i kompenzatorne strategije, niti sa načinom na koji im one mogu pomoći u savladavanju gradiva, odnosno u nadoknađivanju znanja.

Prema tome, ovo istraživanje predstavlja primer dijagnostičkog sredstva koje može da bude korisno kao smernica za dalje planiranje rada u cilju poboljšanja samog nastavnog procesa učenja stranog jezika. Stoga se upitnik ISUJ preporučuje nastavnicima kako bi utvrdili trenutno stanje u svom odeljenju.

Rezultati takođe pokazuju da učenici najmanje koriste šestu kompenzatornu strategiju koja se odnosi na izmišljanje novih reči kada učenici ne znaju odgovarajuće reči na engleskom jeziku. Moguće objašnjenje za ovakav rezultat je nedovoljno jasna tvrdnja, odnosno pretpostavka je da učenici nisu znali da ona podrazumeva tvorbu novih reči umesto postojećih kako bi se neki pojam označio.

Sledeći korak bi trebalo da bude upoznavanje učenikâ sa svim kompenzatornim strategijama kako bi od najranijeg uzrasta naučili kako da savladaju prepreku sa kojom se susretnu prilikom korišćenja stranog jezika. Kada učenici znaju kako da nadoknade svoj nedostatak znanja stvorice naviku i strategija će postati automatizovana. Učenici će da nauče kako da koriste strategije u različitim kontekstima unutar učionice i izvan nje, čime postaju sve samostalniji i uspešniji. Kako je osnovna škola mesto na kojem učenje počinje, od izuzetne je važnosti upravo tu sprovesti eksplicitnu obuku o kompenzatornim strategijama i tako postaviti temelje za dalje razvijanje i napredovanje na ovom polju. Mnogi istraživači i teoretičari zalažu se za podučavanje učenika strategijama za učenje jezika tako što se strategije mogu integrisati u nastavu, mogu da predstavljaju poseban kurs (O'Malley i Chamot, 1990: 152), a mogu da se uče i uvežbavaju prilikom određenog jezičkog zadatka (Oxford, 1990: 202-203).

## **Zaključak**

Savremena nastava podrazumeva razvoj strateške kompetencije kod učenika. Iz tog razloga je neophodno steći uvid u to koje strategije primenjuju učenici na nivou osnovne škole. Cilj utvrđivanja repertoara strategija za učenje stranog jezika u ovom istraživanju bio je da se utvrdi učestalost korišćenja kompenzatornih strategija, kao i ostalih grupa strategija za učenje. Pojašnjena je slika o učestalosti upotrebe svake kompenzatorne strategije ponaosob na nivou osnovne škole.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da kod učenika šestog, sedmog i osmog razreda osnovne škole postoji srednja učestalost upotrebe kompenzatornih strategija, a strategija koja se najviše upotrebljava je upotreba sinonima.

Škola mora u potpunosti da napusti tradicionalna shvatanja i da učeniku prepusti odgovornost za sopstveno učenje u kojem strategije za učenje jezika, među kojima su i kompenzatorne strategije, imaju veliku ulogu. Cilj je stvoriti samostalnog učenika koji je stekao stratešku kompetenciju i koji je na ranom uzrastu naučio kako da uči.

**Bojana R. Crnogorac Stanišljević**

USING COMPENSATION STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH AT  
PRIMARY-SCHOOL LEVEL

Abstract

Compensation strategies belong to the group of learning strategies that facilitates students to overcome the limitations they encounter while learning a foreign language. Therefore, the aim of this quantitative research is to determine to what extent the students of the sixth, seventh and eighth grade of primary school use compensation strategies for learning English as a foreign language. The research was carried out at the beginning of the second semester of the school year 2016/2017 on the sample of 90 students of the sixth, seventh and eighth year of the primary school “Dositelj Obradović” in Opovo. The standardized questionnaire Strategy Inventory for Language Learning (SILL) designed by Rebecca Oxford (Oxford, 1990) was used for data collection. The research data was analyzed by quantitative method, and the obtained results show that the students of the sixth, seventh and eighth grade of primary school use compensation strategies with average value of 2.77, which represents medium frequency of use. The paper points out the importance of using compensation strategies in teaching English at the primary school level. Pedagogical implications of the paper refer to training students to use compensation strategies so as to satisfy the general objective of teaching English, i.e. achieve communicative competence.

Key words: compensation strategies, English, primary school

**Literatura**

- Baily, C. A. (1996). Unobtrusive computerized observation of compensation strategies for writing to determine the effectiveness of strategy instruction. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives* (pp.141-150). Honolulu: University of Hawai'i.
- Bedell, D. & Oxford, R.L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspective* (pp.47-60). Honolulu: University of Hawai'i.
- Cabrejas-Peñuelas, A.B. (2012). The Compensation Strategies of an Advanced and a Less Advanced Language Learner: A Case Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1341-1354.
- Chang, C. (2010). *Language learning strategy profile of English as foreign language learners in Taiwan: A comparative case study*. Crane Publishing Co., Ltd.

- Crnogorac-Stanišljević, B. (2018). Kompenzatorne strategije u razvijanju jezičke veštine slušanja u nastavi engleskog jezika - kvalitativno istraživanje. *Metodički vidici*, 9, 249-264.
- Ćirković- Miladinović, I. (2012). Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima. U: B. Radić-Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika (73-90)*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fazeli, S.H. (2012). The Role of Personality Traits in the Choice and Use of the Compensation Category of English Language Learning Strategies. *Indian Journal of Science and Technology*, 5(6), 2938-2944.
- Karbalaei, A. and Taji, T.N. (2014). Compensation Strategies: Tracking Movement in EFL Learners' Speaking Skills. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 88-102.
- Kim, Y. M. (1995). The effect of gender and learning context on the use of language learning strategies. *English Teaching*, 50(2), 331-345.
- Kostić-Bobanović, M. & Ambrosi-Randić, N. (2008). Language learning strategies in different English as a foreign language education levels. *Druš. istraž. Zagreb*, 17 (1-2) (93-94), 281-300.
- Lee, K. R. & Oxford, R. (2008). Understanding EFL Learners' Strategy Use and Strategy Awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7-32.
- Liu, H. J., & Chang, C. H. (2013). A study on language learning strategy use and its relation to academic self-concept: The case of EFL students in Taiwan. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 260-268.
- Magno, C. (2010). Korean students' language learning strategies and years of studying of English as predictor of proficiency in English. *TESOL Journal*, 2, 39-61.
- Margolis, D. (2001). Compensation Strategies by Korean Students. *The PAC Journal*, 1(1), 163-174.
- O'Malley et al. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *A Journal of Research in Language Studies*, 35/O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R., Lavine, R. & Crookall, D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications. *Foreign Language Annals*, 22/1, 29-39.
- Pilipović, V. i Glušac, T. (2015). Uzrast kao faktor u izboru strategija učenja engleskog jezika u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 64 (2), 343-356.
- Pilipović, V. i Glušac, T. (2017). „Kritični period” u izboru strategija za učenje stranog jezika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, XLVII(1)/2017, 149-167.

- Rigney, J.W. (1978). *Learning Strategies: A Theoretical Perspective*. Academic Press, New York.
- Radić-Bojanić, B. (2013). *Strategije za razumevanje metaforičkog vokabulara*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Rogulj, J. (2016). *Odnos između ličnosti, strategija učenja, strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika* (neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41–51.
- Sahib, S.M.A. (2016). Compensation Strategies Used by EFL Learners in Speaking and Listening Skills. *Journal of University of Thi-Qar*, 11(1), 31-42.
- Sladoje-Bošnjak, B., Vujević, V., Babić, M. (2016). Povezanost različitih strategija učenja engleskog jezika. *Nova škola*, XI (2), 16-28.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching* (edited posthumously by Patrick Allen & Birgit Harley). Oxford: Oxford University Press.
- Taheri, A.A., Davoudi, M. (2016). The Use of Compensation Strategies in the Iranian EFL Learners’ Speaking and its Relationship with Their Foreign Language Proficiency. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 165-179.
- Tajeddin, Z., Alemi, M. (2010). Less proficient vs. more proficient L2 learners’ preferences for compensation strategies: L1-based, L2-based, and non-linguistic.
- LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 1 (2), 48-55
- Tarone, E. (1981). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly* 15/Vethamani, M.E., Manaf, U.K.A., Akbari, O. (2010). Students’ Use of Modal in their Written Work: Compensation Strategies and Simplification Features. *SLLT (Studies in Languages and Language Teaching* 14(2), 13-26.
- Weinstein, C. E., Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies, *Innovation Abstracts*, 5 (32), 1–4.
- Wenden, A., Rubin, J. (eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Williams, M & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, Y.-L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 10(4), 75-95.
- Zarei, A. A., & Elekaei, A. (2013). The effect of attitude on L2 learners’ choice of compensation & meta-cognitive strategies. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 350-356.

Nataša A. Vujisić Živković<sup>1</sup>  
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Beogradu

UDC: 37.014.6(497.11)''1857/1881''  
doi: 10.19090/ps.2019.2.199-211  
Primljen: 9. 6. 2019.  
Prihvaćen: 3. 12. 2019.  
PREGLEDNI NAUČNI RAD

### DOPRINOS ŠKOLSKOG NADZORA POVEĆANJU KVALITETA OSNOVNOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA USRBIIII 1857-1881.<sup>2</sup>

#### *Apstrakt*

*Postojanje stalnog školskog nadzora je jedan od kriterijuma na osnovu kojih procenjujemo da je prosveta u Srbiji u periodu 1857-1881. polako hvatala korak sa školstvom u evropskim zemljama. U ovom radu predstavljamo rezultate istraživanja uloge školskog nadzora u razvoju osnovnoškolskog sistema i povećanju kvaliteta obrazovanja u periodu 1857-1881.*

*Rad je zasnovan na analizi izveštaja školskih nadzornika kao izvora prvog reda. Takođe, poslužili smo se memoarskom i autobiografskom građom, tamo gde smo za to našli priliku i prigodno mesto.*

*U periodu koji smo pratili školska revizija bila je, pre svega, instrument kojim je država ostvarivala kontrolu nad radom škola i učitelja. Stečeni uvidi iz revizije bili su dragoceni za prosvetnu vlast koja je na temelju pribavljenih podataka mogla da rešava uočene probleme i projektuje buduće korake u cilju unapređivanja kvaliteta obrazovanja.*

*Ključne reči: školski nadzor, osnovna škola, kvalitet obrazovanja – nacionalni nivo, Srbija druge polovine 19. Veka*

<sup>1</sup> nvujisic@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Članak je nastao u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (br. 179060).

## Uvod

Početke osnovnoškolskog nadzora nalazimo u postavljenju Petra Radovanovića za „vrhovnog školskog nadzornika” 1836, potom su nadzor nad osnovnim školama vršila dva „glavna školska nadzornika”, Petar Radovanović i Milovan Spasić, sve do 1857. U periodu kojim se mi bavimo školsku reviziju obavljali su jedan načelnih i četiri sekretara Ministarstva prosvete i crkvenih dela, a od 1872. ministar Stojan Novaković započeo je praksu da pored „zvaničnika” Ministarstva u školsku reviziju šalje i profesore gimnazija. Ova se praksa zadržala i uzakonjena je, doduše, u nešto drugačijoj formi, 1881.

U ovom radu bavimo se koncepcijom i organizacijom praćenja i vrednovanja rada osnovnih škola i učitelja u Kneževini Srbiji u periodu 1857–1880. u cilju sagledavanja uticaja koji su imali na podizanje kvaliteta osnovnoškolskog obrazovanja. Stalni školski nadzor uveden je *Zakonom o nadziranju škola* od 21. marta 1881. U periodu koji je prethodio zakonodavnom regulisanju stalnog školskog nadzora možemo da prepoznamo tri faze razvoja školske revizije. Prva obuhvata period 1836–1857. *Ustrojenjem osnovni škola u Knjaževstvu Srbiji* (1858) i *Preustrojenjem višeg nadzirateljstva i uprave školske*, od 22. avgusta 1857, nadzor nad osnovnim školama koncentrisan je u ruke Popečiteljstva prosvete i crkvenih dela i prenet na njegove činovnike – jednog načelnika, dva sekretara I i dva sekretara II klase. U trećoj fazi, počev od 1875, nadzor su vršili profesori gimnazija i polugimnazija, kao i Učiteljske škole i Bogoslovije. Veći broj nadzornika omogućio je da se dođe do iscrpnijih podataka o kvalitetu osnovnoškolskog obrazovanja. Istovremeno, ovo je period u kome se u Srbiji pedagogija konstituiše kao nauka, što je značajno doprinelo unapređenju osnovnoškolskog nadzora, koji sada nije imao samo kontrolnu već i savetodavnu funkciju.

### Centralizacija školskog nadzora 1857-1872.

Novom organizacijom nadzora iz 1857. ukinuti su „glavni upravitelji osnovnih učilišta”, umesto kojih su funkciju nadziranja osnovnih škola preuzeli načelnik, dva sekretara I i dva sekretara II klase. Određeno je da ovi „[...] zvaničnici dejstvuju u Kancelariji Popečiteljstva prosvete i crkvenih dela, koje će četvoricu svake godine redovno, a po potrebi i vanredno, šiljati po viši i niži školski zavedenija, tako kako će svaka škola najmanje jedanput u godinu dana posećena biti, davši im nužna znanja i nastavljenija”. (*Preustrojenje višeg nadzirateljstva i uprave školske*, 1857; 61) Kneževim ukazom od 16. aprila 1858. Milovan Spasić postavljen je za načelnika Popečiteljstva prosvete i crkvenih dela, potom su za sekretare imenovani Sava Sretenović, Alimpije Vasiljević, Ljubomir Nenadović i Dimitrije Dimitrijević. (Vujsić Živković, 2017: 34) Na koje probleme su u ovoj i narednim godinama sekretari nailazili? Jedan od važnih bio je taj da sreske vlasti nisu na vreme obavestavali učitelje da će se obaviti godišnji ispit, zbog čega su se sekretari duže vreme zadržavali u jednom mestu, čekajući da se deca okupe, ali ne

samo deca, već i sveštenstvo, opštinski i sreski činovnici i roditelji. Njihovo prisustvo davalo je školi na značaju i bio je prilika da se zajednički reše uočene poteškoće u radu škole. Drugi problem je bio taj da Popečiteljstvo nadzornicima nije davalo dovoljno novca za obilazak škola, te su oni morali da koriste vlastita sredstva, o tome vode urednu evidenciju i potom traže povraćaj sredstava.

Koliko je država polagala na državni nadzor, svedoči, između ostalog, činjenica da se dug niz decenija u ovom poslu nalazio Sava Sretenović, redovni član Srpskog učenog društva. Ali, prosveta je napredovala sporim tempom. U odeljenjima je bio veliki broj učenika jer su škole uglavnom bile tzv. nepodeljene – jedan učitelj je radio u istoj učionici sa preko 80 učenika, od kojih su neki pohađali prvi, neki drugi, neki treći, a neki četvrti razred. Da bi se formiralo novo odeljenje bilo je potrebno da se zaposli još učitelja za čije plate nije bilo sredstava. Naglasimo da je većina osnovnih škola imala samo tri razreda, tek u po nekoj varoškoj školi otvaran je i četvrti razred. Uprkos nastojanjima školskih nadzornika da se ovo pitanje reši, materijalna oskudica je bila velika, a i nepoverenje u prosvetivavanje – učenici iz seoskih sredina retko su imali prilike da primene stečeno znanje i roditelji su školu videli samo kao dodatan izdatak. Okupirani vlastitom egzistencijom meštani su se oglušavali i o naredbe da se škole svake godine okreće, očiste, nabavi dovoljno drva.

Socio-ekonomski položaj učitelja bio je na niskom nivou, plate su bile male, a bez prava na penziju. S druge strane, obrazovanje učitelja takođe je bilo neregulisano, među njima su najškolovaniji bili oni sa završenom bogoslovijom, koji su kratko ostajali u učiteljskom poslu – nastojali su da što pre dobiju parohiju i sklone se od ovog teškog a slabo plaćenog posla. U tom kontekstu zanimljiv je poslednji predlog nadzornika Milovana Spasića, upućen knez Milošu, o otvaranju učiteljske škole (prvi predlog podneo je još 1846). (AS, MPS-p, 1860, f. I, br. 86, No. 237) Spasićevu molbu knez Miloš uputio je dalje Popečiteljstvu na razmatranje, ali je sve na tome ostalo, o otvaranju učiteljske škole dalje se nije raspravljalo.

Da bi se povećao obuhvat dece osnovnim obrazovanjem Popečiteljstvo prosvetljenija je raspisom od 18. maja 1860. naložilo da policijske vlasti popisuju decu „stasalu za školu” i da „motre” da li su učiteljima „na obučavanje predata”. (AS, MPS-p, 1860, f. VIII, br. 1368, k. 31, No. 2009) Potom je 26. jula doneta *Naredba za osnovne srbske ženske škole*, kojom je njihovo trajanje smanjeno sa šest na pet godina, što je otvaralo nadu da će se broj ženskih osnovnih škola polako uvećati. Istovremeno je nastavni program ženskih osnovnih škola delom približen programu muških osnovnih škola, s tim što devojčice još uvek nisu slušale srpsku gramatiku i zemljopis. (Milićević, 1968: 34-35) Prema statističkim podacima koje je prikupio Spasić u školskoj 1860/61. godini bilo je 359 osnovnih škola u kojima je učilo 10484 učenika i 1595 učenica: 346 osnovnih škola bile su tzv. redovne, tri „sporedne“, a deset je bilo privatnih; od ukupnog broja škola 316 pohađali su samo dečaci, 41 devojčice, a samo su u dve škole išla deca oba pola; u osnovnim školama radilo je ukupno 246 učitelja i 42 učiteljice; dok su ženske osnovne škole bile petorazredne, bilo je samo 25 muš-

kih osnovnih škola sa četiri razreda, dok su preostale, ukupno 287, bile trirazredne. (Spasić, 1862: 297-300) Prebacivanje odgovornosti za upisivanje učenika u osnovne škole na policijske vlasti u narednom periodu, kao ni u prethodnim godinama, nije se pokazalo kao adekvatno rešenje – roditelji su i dalje o osnovnoj školi sudili na osnovu koristi koju su deca imala od obrazovanja i, naravno, gledajući na troškove koje su imali oko školovanja dece. Broj učiteljica nije rastao tempom koji bi ugrozio dominaciju učitelja: u školskoj 1869/70. bilo je 303 muških osnovnih škola sa 487 učitelja i 39 ženskih osnovnih škola sa 63 učiteljice, deset godina kasnije bilo je 558 muških osnovnih škola sa 705 učitelja i 56 ženskih osnovnih škola sa 112 učiteljica, krajem veka 936 muških osnovnih škola sa 1644 učitelja i 165 ženskih osnovnih škola sa 296 učiteljice. (Čunković, 1971: 93; 126)

Nastava je bila opterećena tzv. mehanizmom, rezultati učenja bili su slabi. Otu- da je Popečiteljstvo odaslalo raspis 20. avgusta 1860. u kome se naglašava da je iz izveštaja sa godišnjih ispita popečitelj zaključio da u osnovnim školama učitelji više nastoje da deca dobro nauče one predmete „[...] koji se napamet uče, nego da nauče do- bro čitati, pisati i računati” i da zbog toga učiteljima upućuje „najviše nastavljenije” da decu pre svega nauče „dobro pisati, čitati i računati”, dok će „zvaničnici” prilikom obi- laska škola najviše pažnje obraćati na ova osnovna znanja „svakom čoveku nuždna”. (AS, MPS-p, 1860, f. VII, br. 1087, No. 2145). Međutim, problem nije rešen sve dok 1874. iz Učiteljske škole u Kragujevcu nije izašla prva generacija školovanih učitelja.

Poseban problem bio je nedostatak udžbenika. Naime, Popečiteljstvo je sa pri- vatnim štamparima sklapalo ugovor o njihovoj prodaji. Ovi su, potom, dalje udžbenike davali na prodaju privatnim liferantima i u tim transakcijama rasla je cena udžbenika, takođe, u mnogim mestima nije bilo trgovaca od kojih bi se udžbenici nabavili, pa su učitelji morali da odlaze u sreske varoši u tu svrhu, što je dovodilo do prekida nastave. Dodajmo ovom i praksu da su učenici koji su živeli daleko od škole u njoj i spavali i ručavali ono malo proje i luka koje bi im roditelji spremili, dobijamo neveselu sliku đaka, slabo obučanih, neuhranjenih, bez udžbenika...

U 1862. godini prvi put je uvedeno da sekretari obilaze škole dva puta godiš- nje – pored revizije na kraju školske godine, kada su imali zadatak da ispitaju i ocene učenike, vrednuju rad učitelja i opšte stanje u kome se nalaze osnovne škole, uvedena je „vanredna” revizija škola početkom školske godine. „Vanredna” revizija bila je od velike koristi: omogućavala je da se Ministarstvo prosvete na vreme upozna sa stanjem u osnovnim školama i da preporuči i preduzme potrebne mere u cilju rešavanja uče- nih problema.

Jedna od značajnijih tekovina kneza Mihaila u prosvetnom polju bila je angažo- vanje kompetentnih saradnika na poslu nadzora nad osnovnim školama, među kojima se posebno ističu Milan Đ. Milićević i dr Đorđe Natošević. Milićević je 1896. izabran za predsednika Srpske kraljevske akademije, a najviše državno priznanje, Oreden Sve- tog Save I reda, dodeljen mu je 1901. Broj Milićevićevih dela je veliki, među njima je nemali broj pedagoških spisa: bio je pokretač i urednik časopisa „Škola”, prvog



srpskog pedagoškog časopisa koji je izlazio u Kneževini Srbiji u periodu 1868–1876, potom je 1870. objavio spis namenjen pre svega učiteljima – *Pedagogijske pouke za učitelje, roditelje i sve prijatelje narodnog obrazovanja*, a 1880. delo koje ima karakter pedagoškog romana – *Selo Zloselica i učitelj Milivije*, 1873. godine objavio je udžbenik za osnovne škole *Školica za građanska prava i dužnosti* koji je dugo vremena korišćen u osnovnim školama. Posebno su značajni Milićevićevi prevodi i prerade pedagoških dela stranih autora, kojima je srpska prosvetna javnost mogla da se upozna sa shvatanjima koja su bila aktuelna u evropskim zemljama toga vremena.

Milićevićevo učešće u prosvetnom i pedagoškom životu Srbije bilo je veoma plodnosno: radio je na uređenju školskog sistema, pripremio je 1871. nastavni plan i program za osnovne škole koji je predstavljao začetak racionalnog struktuiranja nastavnih sadržaja u skladu sa uzrasnim razvojnim sposobnostima dece, izradio metodičko uputstvo za učitelje u koje je uneo savremene principe očigledne i aktivne nastave po ugledu na Pestalocijev didaktički koncept, posvetio se podizanju nivoa pedagoškog obrazovanja učitelja učešćem u organizovanju prvih učiteljskih zborova 1868, koji su predstavljali preteču Učiteljskog udruženja osnovanog 1881, aktivno je radio na osnivanju školskih knjižnica u kojima su se sabirala pedagoška dela neophodna za podizanje pedagoške kulture učitelja. Jedna od velikih Milićevićevih zasluga bila je vera koju je imao u dr Vojislava Bakića koga je u više navrata pozivao da dođe u Kneževinu Srbiju i koji je, kao prvi Srbin doktor pedagoških nauka 1875. angažovan za profesora pedagogije na tek osnovanoj Učiteljskoj školi u Kragujevcu. (Vujisić Živković, 2012: 354) Bakićevim dolaskom srpska pedagogija dobila je novi zamah, u periodu od 1875. do njegovog penzionisanja 1905. srpska pedagogija se konstituiše kao naučna i akademska disciplina.

Spasićevo Pedagogično-metodično nastavlenije iz 1855. pune dve decenije bilo je osnovno uputstvo za učitelje, napredno u vreme kada je napisano, zastarelo za sedamdesete, ipak je bilo u upotrebi. Novi zakon donet je 1863. Dok su po zakonu iz 1857. učitelji prema „važnosti mesta”, veličini opštine i razredu u kome rade, bili podeljeni u šest klasa, zakonom iz 1863. uvedena je podela učitelja na deset klasa, a za svaku klasu određen je maksimalan broj učitelja i visina plate, od 115 do 295 talira godišnje. Odluku o „prevođenju” u višu klasu donosio je ministar u skladu sa praksom koja se primenjivala i u drugim državnim službama – u nižim klasama moglo je biti onoliko više učitelja koliko ih ima manje u višim klasama. (*Zakon ustrojstva osnovnih škola*, 1863: 53) Budući da je napredovanje učitelja bilo u nadležnosti ministra prosvete, učiteljima je preostajalo da se, u uslovima kada nisu bili jasno precizirani kriterijumi njihovog vrednovanja, na različite načine snalaze i „popravljaju” sliku svoga rada: tako se razvila praksa da slabije učenike ispisuju iz škole uoči dolaska sekretara Ministarstva prosvete i crkvenih dela, da pred kraj školske godine intezivnije rade sa učenicima kako bi ih za kratko vreme pripremili za godišnji ispit, da drže privatne časove učenicima iz bogatijih porodica.

U školskoj 1866/67. prvi put osnovne škole počeo je da obilazi pisar I klase Milorad Popović Šapčanin. Šapčanin (1841–1895) je dugi niz godina bio angažovan u Ministarstvu prosvete i crkvenih dela, najpre je od 16. novembra 1868. bio pisar, od 18. februara 1870. godine sekretar V, od 10. aprila 1874. sekretar IV klase, od 21. novembra 1877. godine sekretar III, od 1. oktobra 1879. sekretar II klase. (Milićević, 1901: 168) Šapčaninov spisateljski opus je veliki, u oblasti pedagoške nauke takođe je napisao i objavio značajna dela: *Poslanica učiteljima osnovnih škola* (1869), *Očigledna nastava u osnovnoj školi* (1871), *Građa za predmet vežbanja u osnovnoj školi* (1873), *Uputstvo za predavanje domovine i sveta u osnovnoj školi* (1873), *Uputstvo za predavanje srpskog jezika u osnovnoj školi* (1875). Jednako je važan Šapčaninov prevodilački rad: 1870. objavio je spis *Hajnrih Pestalocije*, 1872. godine prevod Ditesove *Teorije pedagogije*, a 1876. prevod Ditesove *Metodike za narodne škole na istorijskoj osnovi*.

Već prvim izveštajem iz školske revizije, može se prepoznati da je Ministarstvo primanjem Šapčanina u službu dobilo savesnog i za prosvetnu struku posebno zainteresovanog i talentovanog pedagoga. Naime, u izveštaju od 12. avgusta Šapčanin je dao iscrpan pregled stanja u osnovnim školama. (AS, MPS-p, 1868, f. I, br. 11, No. 26) Obišao je 94 osnovnih škola i uspeh učenika ocenio na sledeći način: u 31 školi ocenio je da je uspeh učenika „odličan”, u 38 da je „vrlo dobar”, u 16 da je „dobar”, u 9 da je „slab”. O školskim zgradama piše da se mogu podeliti u dve grupe. U prvoj su one koje su bile sagrađene od „tvrdog materijala” i one sagrađene od „slabog materijala”, ali po novim planovima – ovakvih školskih zgrada bilo je ukupno 30 – imale su „prostrane sobe za školu” (učionicu), sobu za učenike koji su noćivali u školi, veliku kuhinju, dve do tri sobe za učitelja i još po neku prostoriju i hodnike. U drugu grupu Šapčanin je razvrstao škole koje su bile smeštne u „proste zgrade koje služe potrebi školskoj samo za vreme”, škole smeštene u zgrade koje su od vlage bile toliko oronule da je postojala opasnost da će se srušiti, koje su bile „trošne i skućene”: u Čačku, Karanovcu i Užicu škole su se nalazile u iznajmljenim „mračnim, rogobatnim i tesnim kućama”, u pramanskoj školi dimnjak je bio napola razrušen zbog čega je učionica bila „sva čađava i tamna kao u kovačnici”, u carinskoj i koviljskoj školi opštinski sud je držao sednice te su „[...] deca morala da slušaju psovku i viku razdraženih parničara i da gledaju ljude kako bivaju telesno kažnjeni”. (AS, MPS-p, 1868, f. I, br. 11, No. 26)

Šapčanin potom beleži da je naišao na „goleme neurednosti” vezane za upisivanje dece u osnovnu školu: kmetovi su zaobilazili bogate porodice kojima nisu hteli da se zamere, a iz siromašnih porodica u škole su „nagonili još slabu i nedoraslu decu”, dok su učitelji ovo prihvatili uz pozamašan poklon roditelja kojima je „kmet kroz prste gledao”. Takođe, pokazalo se da u većini škola od 20 do 50 učenika upisanih u prvi razred, u drugom ostaje manje od jedne četvrtine, a u trećem samo nekoliko ili ni jedan.

Uspeh u elementarnom opismenjavanju, čitanju i pisanju, Šapčanin je ocenio kao nezadovoljavajući. Piše o tome kako učenici čitaju „na izust”, po sećanju, a kada im se zada da čitaju nepoznat tekst onda „šuškaju i zapinju u čitanju da je to van sva-

kog znanja”. Učitelji su, dakle, imali samo privid o znanju učenika – talentovaniji učenici su zapravo napamet učili tekstove koje su iznova više puta čitali. Da bi se postigao bolji uspeh u čitanju Šapčanin je predložio da se naloži učiteljima da jednom nedeljno učenicima zadaju da čitaju tekstove iz knjiga koje nisu propisane programom da bi samostalno vežbala čitanje. A kada je reč o učenju pisanja beleži da je stari pravopis u mnogim osnovnim školama još uvek u upotrebi, dok se u gimnazijama i na Velikoj školi pretežno koristio novi. O ovome piše: „Borba za pravopis prestala je davno. Najnovija ortografija zbog njezina savršenstva dobila je uza se sve racionalne kritike. Uzmite samo koliko prostote i savršenstva leži u pravilu da jezik ima samo onoliko pismena koliko i glasova i da samo onaj glas valja zabeležiti koji se čuje i nikoji drugi. [...] Treba dakle predložiti Školskoj komisiji da odluči koji bi od oba pravopisa valjalo usvojiti kao praktičniji, pa za koji se većina izrazi da se zavede u svim školama [...]”. Jednako je postojao i problem sa učiteljima bogoslovima koji su koristili crkvenoslovenski jezik u nastavi, a ne narodni govor. (AS, MPS-p, 1868, f. I, br. 11, No. 26)

I o nastavi prirodnih nauka Šapčanin je dao negativan sud: piše kako u školama nedostaju učila, te su tako, na primer, deca znala da je lav veći od guštera, ali nisu znala da je som riba. Zato predlaže da se za sve osnovne škole obezbede „zoologijski” i „botanički” atlas, kao i „prirodopisne karte”, da učitelji jednom nedeljno učenicima pokazuju slike biljaka i životinja koje se često spominju u čitankama ili u svakodnevnom govoru i da ih uz pomoć ovih učila „neposredno i očigledno” obučavaju sadržajima iz oblasti prirodnih nauka. O školskoj higijeni i ličnoj higijeni učenika Šapčanin takođe piše veoma kritično: našao je mnogo „nečistote” u učionicama i mnogo „[...] neumivene, neočešljane, neošićene, krstavice, preko svake mere šugave dece“. Budući da su mu učitelji govorili da oni ne misle da je čistoća školske zgrade i lična higijena učenika njihova briga, Šapčanin je predložio da ministar uputi raspis učiteljima o tome da „[...] svakojako paze na čistotu i red jer ovo dvoje najglavniji su uslovi za život civilizovanog sveta”. (AS, MPS-p, 1868, f. I, br. 11, No. 26)

Izveštaj o osnovnim školama koje je obišao Šapčanin je završio predlogom da se otvori „pedagogijska škola” koja bi spremala kvalifikovane učitelje: „U nas za sada ima učitelja svake vrste i ti jedva mogu da pristanu za vaspitanike male dece koja im se povere. Bogoslovi su nam još jedini kod kojih sa nekim pouzdanjem računamo na povoljan uspeh – pa se i tu češće prevarimo, jer ni kod njih ne nalazimo baš tako sjajne uspehe. Metod im je češće slabiji nego kod onih koji su sa omanjom naukom došli do učiteljstva, izoštrivši svoj način predavanja dugogodišnjom praktikom. I umesto što se dopušta nespремnima da se obuče praktikom u samim školama – bolje ih je spremiti u naročitoj školi koja bi u sebi obuhvatala sve one lakoće i veštine u obuci dece koje je godinama pribirana i okušavana tolikim kapacitetima u pedagogiji”. A da bi se u međuvremenu, dok se ne otvori „pedagogijska škola”, učitelji pomogli u samousavršavanju, Šapčanin ponavlja zahtev da se ustanove biblioteke u kojima bi se sabirala pedagoška dela objavljena u „prosvetnijim državama”. (AS, MPS-p, 1868, f. I, br. 11, No. 26)

Na poziv kneza Mihaila Obrenovića avgusta 1867. u Kneževinu Srbiju za referenta Ministarstva prosvete i crkvenih dela došao je dr Đorđe Natošević (1821–1887). Ugovor o angažovanju potpisao je 13. septembra. (AS, MPS-p, 1868, f. V, br. 958, No. 2390) Iako lekar po obrazovanju Natošević je životni vek proveo baveći se prosvetnim pitanjima: 1857. prihvatio je mesto direktora Novosadske gimnazije i nadzornika srpskih škola u Austrougarskoj. Na ovoj dužnosti ostao je do 1861. Kao nadzornik Natošević je, upoznavši se sa prilikama u srpskim osnovnim školama, osnovni uzrok slabog kvaliteta nastavnog rada prepoznao u nedovoljnom pedagoškom obrazovanju učitelja, zbog čega je počeo da organizuje tečajeve za stručno usavršavanje učitelja širom Vojvodine. (Varađanin, 1921: 16-17) Istovremeno je, godine 1858, pokrenuo „Školski list”, prvi srpski pedagoški časopis, koji je osmislio kao list putem koga učitelji mogu da se upoznaju sa, za to vreme savremenim pedagoškim idejama, dobiju praktična uputstva kako da realizuju nastavu iz pojedinih nastavnih predmeta; pored toga, „Školski list” je objavljivao i članke udžbeničkog tipa, koje su učitelji mogli da koriste u nastavi – zanimljive zadatke iz matematike, narodne i umetničke pripovetke, pesme... Natoševićev doprinos podizanju nivoa pedagoškog obrazovanja učitelja i učiteljica je višestruk: 1866. godine pokrenuo je seminar za obrazovanje učiteljica pri Učiteljskoj školi u Somboru – reč je o prvom organizovanom obliku obrazovanja učiteljica u Srba, takođe, njegovom zaslugom Učiteljska škola u Somboru prerasla je u tzv. višu učiteljsku školu, a njeno trajanje produženo sa dve na tri godine i otvorena je još jedna, tzv. niža (dvogodišnja) učiteljska škola u Pakracu, a 1875. godine učiteljska škola u Karlovcu. (Makarić, 1978: 81-241) Kao pedagog Natošević se istakao priručnicima za učitelje u kojima je razradio metode nastave za sve nastavne predmete u osnovnoj školi. Osnovni pedagoški princip na kome je insistirao bio je princip očiglednosti. Kao školski inspektor brzo je uočio da je ključan problem u nastavi primena neadekvatnih metodičkih postupaka koji su ciljali samo na to da učenici zapamte učiteljevo predavanje. Natošević, umesto učenja ponaljanjem reči, traži da se u nastavi polazi od predznanja i iskustva učenika, da učitelj koristi očigledna nastavna sredstva, organizuje nastavu polazeći od lakšeg ka težem, od posebnog ka opštem, od konkretnog ka apstraktnom. Za potrebe obrazovanja učitelja 1857. objavio je *Kratko uputstvo za serbske narodne učitelje* (drugo dopunjeno izdanje izašlo je 1861), a potom je 1858. izašao i njegov drugi priručnik, pod naslovom *Uputstvo za predavanje bukvarski nauka učiteljima narodnih učilišta u Austrijskom carstvu*. U ovim priručnicima izneo je svoja pedagoška, didaktička i metodička shvatanja koja su predstavljala teorijsku osnovu reforme nastave u srpskim školama u Habzburškoj monarhiji početkom druge polovine XIX veka. (Dostanić, 1978)

Za srpsku prosvetu od izuzetnog je značaja Natoševićev *Bukvar* koji je pripremio 1867. po nalogu Ministarstva prosvete i crkvenih dela Kneževine Srbije. Zanimljivo je da ovaj udžbenik nije prosleđen Školskoj komisiji na ocenu, ali ga je ona ipak pregledala i iznela pozitivan sud. (AS, MPS-p, 1867, f. VI, br. 110, No. 270) Budući da je novi *Bukvar* bio sastavljen po glasovnom metodu, Školska komisija je predložila

da se jedan broj boljih učitelja obuči kako da ga koristi, posebno zbog toga što je on omogućavao da se deca u isto vreme poučavaju i u čitanju i u pisanju, a da se ostalim učiteljima dozvoli da pokušaju sami da ga koriste, svaki prema svom predznanju i veštini u obučavanju dece osnovnoj pismenosti. Natoševićev *Bukvar* izašao je 1870. sa uputstvom za učitelje, iste godine izašla je i njegova *Čitanka za prvi razred osnovne škole*, a 1872. *Čitanka za drugi razred osnovne škole*. U međuvremenu je, 12. marta 1868, donet zakon kojim je uveden Vukov pravopis u srpske škole i time značajno olakšalo elementarno opismenjavanje učenika. Natoševićev bukvar i čitanke pomogli su učiteljima da, primenjujući glasovnu metodu, umesto metodu sricanja slova po njihovim imenima, postignu znatno bolje rezultate u nastavi početnog čitanja i u tom smislu predstavljaju prekretnicu u razvoju srpskih udžbenika – označili su konačnu pobedu Vukovog pravopisa zasnovanog na principu „piši kako govoriš, čitaj kako je napisano”.

Natoševićevi izveštaji iz revizije osnovnih škola naglašeno su kritični: školske zgrade su male i neuslovne, učiteljski stanovi nalikuju tamnicama, deca su u dronjcima i pocepanim košuljama, puna vašaka i šugava, učitelji ne znaju osnovna pedagoška načela, zato dominira učenje napamet... Ovi su izveštaji razmatrani u Popečiteljstvu prosvete i Natoševićev ugovor nije obnovljen. Ali ostali su kao svedočanstvo o stanju u osnovnim školama u Srbiji krajem sedamdesetih godina 19. veka. (Vujisić Živković, 2015)

Već ministar Matić pokreće inicijativu o osnivanju školskih knjižnica i učiteljskih zborova, iz kojih će kasnije nastati Učiteljsko udruženje. Sam školski nadzor sve više dobija instruktivni karakter. Na primer, Šapčanin je okupljao učitelje iz više škola i sa njima razgovarao o važnijim pitanjima vezanim za nastavni rad. I ovde je, najpre, od učitelja tražio da opišu na koji način oni rade u nekom nastavnom predmetu i „prema tome udešavao program svojemu govoru iz metodike”. Teme o kojima je držao predavanja učiteljima bile su različite: o dužnostima, osobinama ličnosti i ponašanju učitelja u školi i zajednici, o metodama rada u pojedinim nastavnim predmetima, o prilagođavanju metoda i sadržaja rada uzrasnim sposobnostima dece. (AS, MPS-p, 1870, f. I, br. 32, No. 68)

### **Počeci stalnog školskog nadzora 1875–1880. godine**

Sredinom sedamdesetih godina XIX veka došlo je do prvih značajnijih promena u karakteru školskog nadzora. Naime, pored sekretara Ministarstva prosvete i crkvenih dela, ministar Stojan Novaković je 1875. u nadzor poslao profesore srednjih škola koje je postavio za svoje izaslanike. Ovaj model nadzora, iako nije bio zakonski definisan do 1881. godine, zadržala je većina ministara nakon Novakovića. Novaković je za izaslanike odredio sekretare Miličevića, Pecića, Šapčanina i pisara Ministarstva prosvete B. Jovanovića, a pored njih još i direktore i profesore gimnazijam i nižih gimnazija. (Jovanović, 1878; 76)

Po podacima iz 1873. od ukupno 525 učitelja gotovo jedna trećina (173) imala je završenu bogosloviju, a drugu trećinu najobrazovanijih činili su učitelji sa završenom nižom gimnazijom, njih 188. U muškim osnovnim školama radilo je 23 učiteljica, u ženskim 41 i sve su imale završenu Višu žensku školu. Kako su učitelji i učiteljice ocenjeni? Ocenу „odlično” dobilo je 67 učitelja i učiteljica, ocenу „vrlo dobro” 122, ocenу „dobro” 230, ocenу „priločno” 80, ocenу „slabo” 33, ocenу „rđavo” tri, a 109 učitelja i učiteljica bilo je neocenjeno. Raspoložemo i sa iscrpnim izveštajem sekretara Pecića i Šapčanina koji je Državna štamparija objavila u vidu zasebnog separata. (*Izveštaj o stanju osnovnih škola u Srbiji 1875*) Sekretari su u izveštaju dali i svoju ocenу „duševnih vrлина” učenika, pišu: „Tako se ne opaža na deci živost, okretnost, ponositost, oduševljenost, veselost, milokrvnost [...], i uopšte sve ono što je osnova uzajamnom poštovanju, prijateljstvu, društvu, otačastvoljublju [...]. Bez ovih vrлина vaspitanje je sasma jednostrano. Znanje koje iznesu učenici iz škola više bi mogli upotrebiti na blago svoje i svojih bližnjih [...]. Mi nalazimo da je uzrok ovom nemilom pojavu u učiteljima samim, jer i oni, s neznatnim izuzetkom, podležu ovim nedostacima; a ovo nije sa njihove lične krivice, no sa naših školskih i društvenih mahna, koje su na njih morale jako uplvisati”. (Isto, 20)

Pecić je kao sekretar Ministarstva prosvete i crkvenih poslova 1879. obišao osnovne škole u Smederevskom, Kragujevačkom i Kruševačkom okrugu. (Pecić, 1880: 16) Svoj izveštaj osmislio je kao odgovor na pitanje „kakva nam je nauka, kakvo nam je vaspitanje”. A odgovor na ovo pitanje, po Pecićevoj oceni, zavisi od toga kakvi su nam učitelji. Učitelje koje je obišao podelio je po sposobnosti u nekoliko „kola”. Prvu grupu čine učitelji „koji predaju sa razumevanjem”; drugu grupu čine bogoslovi i jedan mali broj učiteljica koje su završile Višu žensku školu – napredak njihovih učenaka je „dobar”, ali je postignut učenjem napamet, ponavljanjem, „preteranim mehanizmom” u nastavi; u treću grupu Pecić je razvrstao učiteljice sa završenom Višom ženskom školom koje su „[...] do zla Boga spletene i vezane, nedosetljive, ni malo voljne da same prionu za ručne knjige o nastavi školskoj, ili da potraže saveta i uputstava od svojih boljih drugova [...]”, i za koje predlaže da se upute na tzv. praktična predavanja na kojima bi se dodatno obučavale; u četvrtoj su grupi učitelji među kojima je „više pleve no ma kakva čista zrna”, za koje predlaže da se upute da polažu učiteljski ispit i da ukoliko se pokažu nesposobnim otpuste, jer „[...] otpuštanjem ovakvih neradnika ostane li koja škola prazna, bolje je neka je i prazna, dok se za nju nađe valjan školski radnik”. (Isto, 16-17)

Novim zakonom od 14. januara 1881. Ministarstvo je dobilo jedno pomoćno telo, Glavni prosvetni savet, koji je imao zadatak da ministru daje „[...] razložno mišljenje o svim pitanjima i predmetima, što bi mu se zakonom, ili naročitim ministrovim aktom na razmatranje, izradu, izveštaj ili ocenу označilo”. Ovo je značilo i temeljnu reorganizaciju školskog nadzora, odnosno uvođenje stalnog školskog nadzora sa dominantno instruktivnom funkcijom.

## **Zaključak**

U periodu koji smo pratili osnovnoškolski nadzor imao je dominantno kontrolnu funkciju – obezbeđivao je kakav takav red u radu osnovnih škola i učitelja. Pa i takav, odigrao je važnu ulogu u unapređivanju osnovnoškolskog obrazovanja, delimično zahvaljujući ličnostima koje su ga obavljale. Posao Save Sretenović, Milovana Spasića, Milana Đ. Milićevića, Milorada Popovića Šapčanina, Josifa Pecića bio je povezan s brojnim problemima. Neprosvećeno stanovništvo trebalo je uveriti u neophodnost opismenjavanja i potrebu za osnovnim školama, nekim učiteljima pružiti pedagoško obrazovanje. U ovom poslu pokazali su se kao iskreni pregaoci, radili su čak nezavisno od prosvetnih vlasti, oslanjajući se na svoje bogato iskustvo i pedagoško znanje koje su stekli neumornim pisanjem, prevodenjem stranih dela, članaka. Tek sa uvođenjem stalnog školskog nadzora stvoreni su uslovi da on pored upravne ima i dominantno instrukcioni karakter. Tako da period do početka osamdesetih godina 19. veka u Srbiji možemo posmatrati kao začetak u konstituisanju ovako važne službe.

**Nataša A. Vujisić Živković**

### CONTRIBUTION OF SCHOOL SUPERVISION TO THE INCREASE OF THE QUALITY OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION IN SERBIA 1857-1881

#### Abstract

The existence of continuous school supervision is one of the estimated criteria that education in Serbia was slowly catching up with education in European countries over the period 1857-1881. The paper deals with the results of the study of the role of school supervision in the development of primary school system and improvement of the quality of education over the period 1857-1881.

The paper is based on the analysis of the reports of school superintendents as first-line sources. In addition, memoir and autobiographical materials were used where it was possible and convenient.

In the investigated period the school audit was the first and foremost instrument by which the state exercised control over the work of schools and teachers. The lessons learned from the audit were valuable to the education authority, which, on the basis of the information obtained, was able to solve the problems identified and to design future steps to improve the quality of education.

Keywords: school supervision, primary school, quality of education - national level, Serbia of the second half of the 19th century

**Izvori**

- AS, MPS-p, 1860, f. I, br. 86, No. 237. G. Milovan Spasić predlaže Njegovoj Svetlosti da se zavede Pedagogičeska škola, Beograd, 16. januar 1860.
- AS, MPS-p, 1860, f. VIII, br. 1368, k. 31, No. 2009. Raspis na sve policijske vlasti da se deca za školu popisuju i učiteljima na obrazovanje dovedu, Beograd, 18. maj 1860.
- AS, MPS-p, 1860, f. VIII, br. 1259, k. 32, No. 1503. Raspis Popečiteljstva da se drže ispiti nad decom koja se uče u osnovnim školama, Beograd, 30. maj 1860.
- AS, MPS-p, 1860, f. VII, br. 1087, No. 2145. Raspis na sva načelničestva da učiteljima i učiteljicama preporuče na to da dobro uče čitati, pisati i računati, Beograd, 20. avgust 1860.
- AS, MPS-p, 1867, f. VI, br. 110, No. 270. Školska komisija pregledala je Bukvar, Beograd, 24. januar 1867.
- AS, MPS-p, 1868, f. I, br. 11, No. 26. Izvestije pisara I klase g. Milorada P. Šapčanina o osnovnim školama u Šabačkom, Podrinskom, Užičkom, Čačanskom, Rudničkom i Gurgusovačkom okružju, Beograd, 12. avgust 1867.
- AS, MPS-p, 1868, f. V, br. 958, No. 2390. Ugovor o postavljenju g. Đorđa Natoševića na mesto školskog referenta, Beograd, 13. septembar 1867.
- AS, MPS-p, 1870, f. I, br. 32, No. 68. Izvestije g. Milorada Popovića Šapčanina o školama koje je u septembru mesecu 1869. godine posetio, Beograd, 24. decembar 1869.
- Izveštaj o stanju osnovnih škola u Srbiji 1875. podneseni ministru prosvete i crkvenih dela od Josifa Pecića i Milorada Popovića Šapčanina sekretara Ministarstva prosvete i crkv. dela.* Beograd: Državna štamparija, 1875.
- Jovanović, B. (1878). *Statistika nastave u Kneževini Srbiji za 1873/74. godinu.* Beograd: Državna štamparija.
- Milićević, Đ. M. (1901). *Dodatak pomeniku.* Beograd: Srpska kraljevska štamparija.
- Pecić, J. (1880). Izveštaj g. Josifa Pecića, sekretara Ministarstva prosvete i crkvenih poslova od 6. jula 1879. godine. *Prosvetni glasnik*, I(1), 16-22.
- Preustroenije višeg nadzirateljstva i uprave školske, 22. avgust, 1857. U *Sbornik zakona i uredaba i uredbeni ukaza u Knjažestvu Srbskom od početka do konca 1857*, br. X (str. 59-61). Beograd: Knjigopečatnja Knjažestva Srbskog.
- Spasić, M. (1862). Državopisni podaci školskih zavedenija u Knjažestvu Srbskom od 1856/7. do 1860/1. godine školske. *Glasnik Društva srbske slovesnosti*, sv. XIV, 297-300.
- Ustroenije osnovni škola u Knjažestvu Srbiji (1858). U *Sbornik zakona i uredaba i uredbeni ukaza u Knjažestvu Srbskom od početka do konca 1857*, br. X (str. 61-57). Beograd: Knjigopečatnja Knjažestva Srbskog.



Zakon ustrojstva osnovnih škola, 11. septembar 1863. U: *Zbornik zakona i uredba izdani u Knežestvu Srbiji od početka do kraja 1863. godine* (str. 45-72). Beograd: Državna štamparija.

Zakon o uređenju Ministarstva prosvete i crkvenih dela. U J. Pecić (prir.) (1887). *Prosvetni zbornik zakona i naredaba* (str. 27-42). Beograd: Kraljevsko-srpska državna štamparija.

## Literatura

Dostanić, R. (1987). *Natoševićeva reforma škola*. Novi Sad: SPD Vojvodine.

Makarić, R. (1978). U čiteljaska škola u drugoj polovini 19. veka i početkom 20. veka. U R. Makarić i S. Vasiljević (u red.), *200 godina obrazovanja učitelja u Somboru (1778–1978)* (str. 81–241). Sombor.

Mitrović i K. Ovesni (u red.), *Posebna pitanja kvaliteta obrazovanja* (str. 353–372). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta univerziteta u Beogradu.

Ćunković, S. (1971). *Škole u Srbiji u 19. veku*. Beograd: Pedagoški muzej.

Varađanin, A. (1921): *Stogodišnjica dr. Đorđa Natoševića*. Novi Sad.

Vujisić-Živković, N. (2017). *Skidanje čađi: slika osnovnih škola u Kneževini Srbiji 1857-1880. godine u izveštajima školskih nadzornika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Vujisić-Živković, N. (2015). Dr Đorđe Natošević u reviziji osnovnih škola u Kneževini Srbiji. *Nastava i vaspitanje*, 64(4), 823-835.

Vujisić Živković, N. (2012). Dnevници Vojislava Bakića kao izvor za srpsku pedagošku historiografiju: refleksije za proučavanje kvaliteta obrazovanja. U N. Vujisić Živković, M.

## **UPUTSTVO AUTORIMA**

*Pedagoška stvarnost* objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji, i koji su pripremljeni u skladu sa ovim uputstvom.

### **Etičke norme objavljivanja**

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju Izjavu autora kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi.

### **Dostavljanje radova**

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu časopisa: [pedagogkastvarnost@gmail.com](mailto:pedagogkastvarnost@gmail.com)

### **Jezik rada**

Radovi se prilažu i objavljuju na srpskom jeziku (koristi se latinično pismo) ili na engleskom jeziku.

### **Recenziranje i objavljivanje**

Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ne ispunjavaju standarde časopisa neće biti dalje razmatrani. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Svi autori dobijaju informaciju o odluci redakcije, pri čemu autori čiji su radovi odbijeni i autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju na uvid recenzije.

Proces recenziranja obično traje dva meseca. U slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta, što može dovesti do dužeg trajanja procesa recenziranja. Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor u posebnom dokumentu upozna redakciju sa svim izmenama koje je načinio u tekstu, kao i da u tekstu jasno označi izvršene korekcije u skladu sa primedbama i preporukama recenzenata. Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

## **Formatiranje teksta**

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa poredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane pri čemu se redni brojevi daju u gornjem desnom uglu stranice.

## **Pisanje rada**

Rad treba da bude strukturisan u skladu sa IMRAD formatom koji je predložila Američka psihološka asocijacija (APA). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize treba uskladiti sa osnovnom temom rada.

### **Naslovna strana**

Naslovna strana treba da sadrži sledeće informacije koje se daju se na prvoj strani, bez ostatka teksta: naziv rada, u narednom redu ime autora (koautora), afilijacija i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Ukoliko su radovi nastali u okviru naučnoistraživačkih projekata, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu. Iza imena autora za korespondenciju treba navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu autora. Naslov rada se ponovo navodi na početku glavnog teksta, a zatim se navodi apstrakt.

### **Apstrakt**

Apstrakt treba da bude dužine od 150 do 250 reči. Apstrakt treba da bude strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Iz tog razloga apstrakt ne treba da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Na kraju apstrakta treba dati ključne reči (do pet ključnih reči) na jeziku rada. Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti naslov, apstrakt i ključne reči i na engleskom jeziku. Ukoliko je rad na engleskom jeziku, poželjno je priložiti prošireni rezime (do 1/10 rukopisa) na srpskom jeziku. Prošireni rezime piše se na kraju teksta, pre spiska literature.

### **Tekst rada**

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo naslova, drugi nivo podnaslova treba da se piše kurzivom, poravnat u levo i u „rečeničnoj“ formi.

## Tabele, grafikoni i slike

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsekutivno numerisani i u tekstu se treba pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod tabele ili grafikona.

### *Tabele*

Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje tabele treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz tabele:

Tabela 1

*Korelacije između ispitivanih varijabli*

	1	2	3	4
(1) aaa	-	.13	.11	.29**
(2) bbb		-	-.38**	-.34**
(3) ccc			-	.27**
(4) ddd				-

Napomena: \*p < .05, \*\*p < .01

### *Grafikoni i slike*

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

## Rezultati statističke obrade

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku:  $t(253) = -14.23$ ,  $p < .001$ . Treba navoditi manji broj konvencionalnih p nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer,  $r$ ,  $\alpha$ ) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

## Fusnote i skraćenice

Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se fusnote koriste, treba da sadrže samo komentar, a ne podatke o korišćenim izvorima.

## Reference

Izvore u tekstu i spisak korišćenih referenci na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Radovi koji sadrže reference koji nisu formatirane u skladu sa stilom APA biće vraćeni autorima na korekciju pre ulaska u proces recenziranja. Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćenica „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćenica „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Primeri navođenja referenci u okviru spiska korišćene literature na kraju rada:

### *Monografija*

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

### *Članak u časopisu*

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

#### *Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)*

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćunica „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

#### *Web dokumenta*

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

#### *Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)*

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izdavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

#### *Zvanična dokumenta*

Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila i broj. Na primer:

*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

## **OBAVEŠTENJE PRETPLATNICIMA**

*Godišnja pretplata za časopis „Pedagoška stvarnost” u 2019. godini iznosi:*

<i>- za vaspitno-obrazovne i druge organizacije</i>	<i>3.800, 00 din</i>
<i>- za pojedince</i>	<i>1.700, 00 din</i>
<i>- za studente</i>	<i>1.300, 00 din</i>
<i>- za inostranstvo</i>	<i>60, 00 €</i>

*Sve uplate i eventualne reklamacije slati na adresu: Časopis „Pedagoška stvarnost”, Novi Sad, Vojvode Putnika 1. Žiro račun 340-2095-47.*

*Molimo sve pretplatnike koji žele da primaju naš časopis da najkasnije do kraja februara izvrše pretplatu kako bi omogućili redovno izlaženje časopisa.*

*Jednom izvršena pretplata traje sve dok se ne otkaže.*

*Otkazivanje pretplate na časopis za narednu godinu vrši se najkasnije u decembru tekuće godine.*

*Izlazi dva broja godišnje.*

**Štampa: KriMel, Budisava**

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