

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

2 | Београд, 2021.



Извршни издавач:
Педагошко друштво Србије
Теразије 26, 11000 Београд
тел. 011 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Суиздавач:
**Институт за педагогију
и андрагогију Филозофског
факултета Универзитета у Београду**
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд
тел. 011 3282 985

За извршног издавача

Наташа Стојановић

За суиздавача

Др Живка Крњаја

Главни и одговорни уредници

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уредништво

Др Биљана Бодрошки Спариосу

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Вујичић (Lidija Vujičić)

Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Др Јулијана Вучо

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Универзитета у Београду

Др Павел Згага

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Наташа Матовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Мати Мери (Matti Meri)

Одељење за образовање наставника Факултета хуманистичких наука Универзитета у Хелсинкију, Финска

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета Црне Горе

Др Владета Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann)

Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета „Климент Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Алла Степановна Сиденко

Академија за образовање наставника Државног универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Милан Станчић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Јелисавета Тодоровић

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Издавачки савет

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Ненад Глумбић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Др Митја Крајнчан

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру, Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Факултет за здравствену, социјалну заштиту и образовање Универзитета Англиа Рускин, Уједињено Краљевство

Др Софија Врцел

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Секретари редакције

Катарина Бошковић

Лука Николић

Лектор

Биљана Цукавац

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик Дејана Кокотовић

Технички уредник

Мара Торбица Јовановић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

100

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Филозофски факултет Универзитета у Београду

Индексирање часописа: ERIH PLUS, SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

147–164	<i>Лаура Калмар Валерија Пинџер Крекић Ленке Мајор</i>	СТАВОВИ БУДУЋИХ ПЕДАГОШКИХ КАДРОВА О ОДРЖИВОМ РАЗВОЈУ
165–176	<i>Ирена Васојевић Зора Крњић Нена Васојевић</i>	РАЗВИЈАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ
177–188	<i>Татјана Марковић</i>	МОДЕРНИЗАМ ПО МЕРИ (ТРАДИЦИОНАЛНЕ И САВРЕМЕНЕ) ЛУТКЕ И ДЕТЕТА КАО ЊЕНОГ АЛТЕР ЕГА
189–204	<i>Александра Пајевић Мирсен Фехратовић</i>	ЕВАЛУАЦИЈА ПРОГРАМА „ВРТИЋ ОД КУЋЕ“ ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ COVID -19
205–215	<i>Наташа Вујисић Живковић</i>	УПОТРЕБА УСМЕНЕ ИСТОРИЈЕ У ИСТРАЖИВАЊУ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ УОЧИ ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА
217–237	<i>Маја Врачар Јелена Јовић Наташа Стојановић</i>	ПРОФЕСИОНАЛНО ДЕЛОВАЊЕ ПЕДАГОГА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ – ПУТ КА ОСТВАРИВАЊУ ЦИЉЕВА ОДРЖИВОГ РАЗВОЈА
239–253	<i>Снежана Вуковић</i>	УПРАВЉАЊЕ СТРЕСОМ ДЕЦЕ МИГРАНАТА У ШКОЛИ
255–261	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

147–164	<i>Laura Kalmar Valerija Pinter Krekić Lenke Major</i>	THE ATTITUDES OF FUTURE PEDAGOGISTS TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT
165–176	<i>Irena Vasojević Žora Krnjaić Nena Vasojević</i>	DEVELOPING CREATIVITY IN MATHEMATICS INSTRUCTION
177–188	<i>Tatjana Marković</i>	MODERNISM SUITED TO THE (TRADITIONAL AND CONTEMPORARY) DOLL AND THE CHILD AS ITS ALTER EGO
189–204	<i>Aleksandra Pajević Mirsen Fehratović</i>	EVALUATION OF THE “KINDERGARTEN FROM HOME” PROGRAMME DURING THE COVID-19 PANDEMIC
205–215	<i>Nataša Vujsić Živković</i>	THE USE OF ORAL HISTORY IN RESEARCHING EDUCATION IN SERBIA ON THE EVE OF WORLD WAR II
217–237	<i>Maja Vračar Jelena Jović Nataša Stojanović</i>	THE PROFESSIONAL WORK OF PEDAGOGISTS IN EDUCATIONAL PRACTICE – THE PATH TO ACHIEVING SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS
239–253	<i>Snežana Vuković</i>	MANAGING STRESS IN MIGRANT CHILDREN IN SCHOOL
255–261	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

147–164	<i>Лаура Калмар Валерия Пинтер Крекич Ленке Майор</i>	ПОЗИЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ
165–176	<i>Ирэна Васоевич Зора Крняич Нена Васоевич</i>	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ
177–188	<i>Татьяна Маркович</i>	МОДЕРНИЗМ СОРАЗМЕРНЫЙ (ТРАДИЦИОНАЛЬНОЙ И СОВРЕМЕННОЙ) КУКЛЕ И РЕБЕНКУ КАК ЕЕ АЛЬТЕРУ-ЭГО
189–204	<i>Александра Паевич Мирсэн Фехратович</i>	ОЦЕНКА ПРОГРАММЫ “ДЕТСКИЙ САД ИЗ ДОМА” ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19
205–215	<i>Наташа Вуйисич-Живкович</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСТНОЙ ИСТОРИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СЕРБИИ НАКАНУНЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ
217–237	<i>Майя Врачар Елена Йович Наташа Стоянович</i>	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ – ПУТЬ К ДОСТИЖЕНИЮ ЦЕЛИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ
239–253	<i>Снежана Вукович</i>	УПРАВЛЕНИЕ СТРЕССОВЫМ СОСТОЯНИЕМ У ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ
255–261	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	

Ставови будућних педагошких кадрова о одрживом развоју

Лаура Калмар¹

Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици,
Универзитет у Новом Саду, Суботица, Србија

Валерија Пинтер Крекић

Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици,
Универзитет у Новом Саду, Суботица, Србија

Ленке Мајор

Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици, Универзитет у
Новом Саду, Суботица, Србија

Апстракт Одрживи развој се јавља као суштински предуслов, и као крајњи циљ организације бројних људских делатности, са посебним акценцијом на образовање. Једна од кључних димензија одрживој развоја јесте социјална димензија, која се односи на то како становништво схвата значај одрживој развоја. Истраживање је предузето, како би се утврдили ставови будућних педагошких кадрова о одрживом развоју. Узорак испитаних лица представља 240 испитаника. У истраживању је употребљена дескриптивна метода. Техника прикуљања података јесте техника анкеирања – Упитник за процену ставова о одрживом развоју. Резултати овог истраживања су потврдили општи хипотезу истраживања да студенти смањују да је одрживи развој изузетно важан. Студенти педагошких факултета свесни су њога и важности одрживој развоја за садашњости и будућности, али нису у довољној мери припремљени за образовање будућних генерација. Наше педагошке импликације, на основу овог истраживања, биле би да професори на факултетима у студијске програме треба да имплементирају више садржаја који укључују одрживи развој, нарочито на факултетима који образују будуће педагошке кадрове. За студенте педагошких факултета то јесте посебно значајно, како би деловали активно с погледом увереним у будућности, на будућности младих нараштаја.

Кључне речи: одрживи развој, високошколско образовање, будући педагошки кадрови, Србија.

1 laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

Увод

Један од циљева савременог друштва јесте развој који ће се одвијати несметано, али који ће омогућити очување животне средине. Полазећи од тог циља, дошло је до развоја концепта одрживог развоја који се високо позиционирао када је реч о перспективи опстанка и напретка човечанства. Будући да је значај одрживог развоја и заштите животне средине огроман, јавила се потреба за информисањем и образовањем о одрживом развоју које ће омогућити усвајање вредних вештина и знања и којима ће се усмерити понашање појединаца. Увођење тематике одрживог развоја у наставне предмете било је тема бројних дискусија у академским круговима. Информисање о одрживом развоју има позитиван утицај на колективну свест о потреби заштите животне средине. Сматра се да су образовне установе те које треба да информишу младе о одрживом развоју. Осим школа и факултета, велику улогу у информисању о одрживом развоју имају, међутим, и медији, интернет садржаји и еколошки покрети. Осим тога што се одрживим развојем промовише заштита животне средине, истовремено циљ јесте развој благостања људи, развој једнакости и правде. Наведени концепт подразумева ефикасно управљање, како природним, тако и људским ресурсима. Значај тог концепта наметнуо је потребу за образовањем за одрживи развој и јачање улоге универзитета у спровођењу тог концепта. Образовање за одрживи развој последње деценије и те како добија на значају. Циљ јесте у томе да се образовањем успостави баланс између усвајања знања и вештина, са једне стране, а, са друге, преиспитивања тих знања и формирања критичког осврта. Поред наведеног циља, образовањем за одрживи развој треба да се усмере студенти ка усвајању одрживих стилова живота и ка стицању знања о нужности заштите животне средине. Предност постојеће литературе лежи у томе што постојећа литература покрива значајне теме у области образовања и одрживог развоја. Недостатак постојеће литературе огледа се у томе што се не бави ставовима студената. Сматрамо да је изузетно важно истраживати ставове студената, како бисмо видели колико су они, као будући педагози, свесни појма и важности одрживог развоја. Циљ рада јесте да укажемо на појам и важност одрживог развоја и да укажемо на ставове студената о одрживом развоју. Постојећа литература покрива значајне теме у области образовања и одрживог развоја, али не доноси ставове студената о томе, и овим радом аутори покушавају да попуне ту празнину.

Појам еколошког образовања и еколошке свести

Еколошко образовање и еколошко васпитање често се посматрају као синонимима. У литератури се наилази и на то поистовећивање, међутим, мора се имати на уму да су то ипак два терминолошки различита појма. Појам еколошко образовање означава персоналну целовитост, али и све оно што једна особа треба да усвоји. Датим појмом наглашавају се процеси који воде одговорности према околини која се схвата као човеков партнер. У еколошком васпитању тежиште се ставља на промену спољашњег понашања. У строгом смислу, еколошко образовање и васпитање се не могу одвојено посматрати, они се прожимају, допуњују, теже освешћивању особе,

а у развијенијој форми утичу на промену свести те особе, уз адекватно еколошко понашање (Andevski, 2001). Појам еколошка свест најчешће означава опис циља еколошког образовања, у социјалној, психолошкој и политичкој литератури. Свест се може одредити физиолошки као квалитет и функција органске материје (однос психолошких процеса према физиолошким нервно-можданим процесима), док је еколошка свест посредник организма и средине, односно средство за оријентацију и деловање организма и средине. У филозофском смислу, свест представља сазнајни, логичко-гносеолошки однос према спољашњем свету. Као друштвена појава развија се у зависности од развоја човека и његовог односа према природи (Andevski, 2001).

Појам одрживог развоја

У савременим условима, циљ друштва јесте несметани развој који ће, између осталог, омогућити очување животне средине. Описани циљ довео је до развоја концепта одрживог развоја који заузима централно место у разматрању дугорочне перспективе опстанка и напретка човечанства (Voza, Vuković, Sokić i Štrabac, 2012). Упркос различитим интерпретацијама које се у литератури могу наћи, том концепту данас припада централно место у разматрању дугорочне перспективе опстанка и напретка човечанства. Одрживост, или одрживи развој, јавља се као суштински предуслов, али исто тако и као крајњи циљ ефикасне организације бројних људских активности на Земљи.

Појам одрживости није нов. Генерална скупштина Уједињених нација (УН) 1983. године задужила је Светску комисију за животну средину и развој да припреми концепт о одрживом развоју. Светска комисија за животну средину и развој, 1987. године, презентовала је идеју одрживог развоја (Sustainable Development) у оквиру документа *Наша заједничка будућност* (познат под називом *Brundtland извештај*). Комисија указује на то да се два кључна појма – животна средина и развој – не могу посматрати одвојено (Voza i sar., 2012). Полазиште целокупног размишљања лежи у чињеници да издржљивост екосфере и залихе ресурса не допуштају проширење начина живота и привреде развијених друштава на све делове планете у будућности. Данас постоје бројне дефиниције одрживости, с обзиром на то да су бројне научне дисциплине и струке заинтересоване да са својих стајалишта изразе забринутост за будуће цивилизације. Понекад су и сами покушаји конструисања теорија одрживости кривци за неразумевање и оспоравање, поготово када се друштвене компоненте потискују неразумевањима која проистичу из природних и техничко-технолошких наука, што се уочава и у међусобној удаљености приликом самог дефинисања одрживости (Andevski, 2006a).

Концепт одрживости данас и даље није јасан због распона паралелних дефиниција тог појма (Major, Namestovski, Horák, Bagány, & Pintér Krekić, 2017). Израз одрживи развој (Nachhaltige Entwicklung, на немачком језику, или, на енглеском, Sustainable Development) значи трајно могући развој, усклађен, усмерен према околини, континуалан или уравнотежен (Andevski i Knežević-Florić, 2002; Pavlović, 2002). Термин одрживост означава способност трајања и потиче од латинске речи *sustineo*, што значи одржати се, одолевати, трајати (Pокрајас, 2009). Одрживост налазимо како у природи, тако и у човековим активностима. Наведени појам доводи у везу заштиту животне

средине са планирањем друштвеног развоја, економским и политичким питањима (Andevski, 2006a; Bibi i Brenan, 2008). Може схватити као „усклађени систем техничко-технолошких, економских и друштвених активности у укупном развоју у којем се на принципима економичности и разумности користе природне и створене вредности са циљем да се сачува и унапреди квалитет животне средине за садашње и будуће генерације“ (Lilić i Drenovak-Ivanović, 2014: 22).

Одрживост означава концепте и приступе у развоју којима се пажња обраћа на природна својства места, изворе воде и енергије као и на интегралне аспекте развоја. Концепту одрживог развоја данас припада централно место у разматрању дугорочне перспективе опстанка и напретка човечанства. Потребно је нагласити да се тај концепт не може и неће остварити без широког, демократски организованог суделовања људи. Примена тог концепта захтева обухватно ширење, образовање битних „хуманих ресурса“, креативности и фантазије, интелигенције и критичких моћи, способности споразумевања и кооперације. Отуда је постављен концепт глобалног развоја којим се као циљ истиче задовољавање потреба садашњих становника планете без ризика да будуће генерације неће моћи да задовоље своје потребе. Развој који испуњава ову погодбу означен је као трајни, одрживи (Andevski i Kundačina, 2004; Gough & Scott, 2007; Jovanović, 2013; Kundačina, 2010; Pokrajac, 2009; Ponting, 2009; Unković, 2012).

Одрживост значи коришћење метода, система и материјала које неће исцрпити ресурсе или оптеретити природне циклусе. Одрживост укључује и природне системе у људске обрасце, при чему се инсистира на континуитету и јединству.

Образовање и одрживи развој

Образовање, као кључни фактор развоја и конкурентности савремене привреде, игра суштинску улогу у друштвено-економском развоју привреде и друштва. Образовање за транзицију према одрживости, фокусирано је на људе (ученике) у контексту њиховог свакодневног рада и управо универзитети имају обавезу да учине доступним сопствене ресурсе свим радно способним људима, како би одговорили на њихове потребе за вештинама и знањем у подручју одрживости (Marjanović & Biočanin, 2008; Pavlović, 2002; Pejanović, 2014; Stern, 2000; Šehović; Šehović, 2012). Управљање системом образовања представља један од кључних фактора који утичу на његово функционисање и квалитет резултата. Реч је о сложеном процесу, јер су и образовни системи, по правилу, веома сложени – треба имати у виду, на пример, њихову величину, структурну сложеност, преламање различитих интереса, бројност циљева којима служе (Stanković, 2010). Током деценија којима су идеје и садржаји из области заштите животне средине прогресивно постајали интегрални део васпитања и образовања, њихов концепт се мењао од „образовања за заштиту природе“, преко „образовања за заштиту животне средине“ до „образовања за одрживи развој“ (Klemenović, 2003). Улога високошколских институција у промоцији одрживог развоја, евидентно јесте кључна, јер се истовремено ради о едукацији људи који ће ускоро доносити нове одлуке о развоју, али и о едукацији људи који ће сами ускоро едуковати млађе нараштаје. Интеграција одрживог развоја у рад универзитета јесте од зна-

чаја за све активности: наставу, истраживање, деловање у заједници и управљање институцијом и зато је важно организовати се и имплементирати садржаје одрживог развоја у планове и програме на академском нивоу (Adevski, 2006b; Milutinović & Nikolić, 2014; Pavlović, 2011; Petrović, 2009; Rončević i Rafajac, 2012).

Потребно је истаћи да је циљ високошколског образовања за одрживи развој да се помогне људима да развију знања, вештине и обрасце понашања које ће им помоћи да живе одрживо и доносе важне одлуке засноване на информацијама које ће утицати на добробит свих и помоћи у осигурању будућности. Један од циљева наставно-образовног рада на универзитету, требало би да се састоји у развијању способности студената да анализирају проблеме животне средине, да проналазе узроке, сагледају њихове ефекте и утврде услове у којима се поједини процеси одвијају и које последице имају на квалитет животне средине (Bookchin, 2010; Cegur Radović, Decleris, 2000; Domask, 2007; Varičak i Smajla, 2016). Потребно је да се са различитих страна приступи изучавању тих проблема, те да се они проуче посебно са друштвеног, економског и политичког аспекта, како би се на прави начин реализовало образовање за одрживи развој на универзитетима. Високо образовање треба значајније да допринесе образовању за одрживи развој приликом развијања знања и стручности. Да би било ефективно, образовање за одрживи развој треба да буде усмерено у два правца: први, интегрисањем тема образовања за одрживи развој у већ постојеће предмете, програме и курсеве, и други, обезбеђивањем специфичних предметних програма и курсева. Кључна улога намењена је искуственом учењу, студијама случајева, анализама добре праксе, симулацијама. Универзитети су одувек били креатори знања, а данас их је потребно подсетити на одговорност коју носе (Jickling & Walc, 2002; Lončar, 2011; Milfont & Duckitt, 2010; Nikolić, 2007; Nikolić & Vasović, 2015; Vidojević, 2011).

Истраживања одрживог развоја у високом образовању у Републици Србији

У истраживањима, аутор Мајор са сарадницима (Major, Namestovski, Horák, Bagány, & Pintér Krekić, 2017) наводи да Србија јесте потписница бројних међународних докумената који промовишу образовање за одрживи развој. Први и делимични увиди у присутност идеја одрживог развоја у универзитетском образовању у Србији показују да су ти процеси започети, али да постоји широк простор и евидентна потреба да се то поље знатно прошири (Pavlović, 2011).

На високошколском нивоу образовања, последњих година је основано низ факултета и катедри, одсека, смерова или студијских група из области животне средине, како за основне тако и за последипломске и докторске студије. Наставни програми који се разматрају са становишта одрживог развоја и даље су највише присутни на техничким факултетима, мада све више расте заинтересованост и на друштвеним смеровима. У раду Лончарове, испитује се колико је образовање за одрживи развој заступљено на факултетима друштвено-хуманистичких наука, како различите институције разматрају питања одрживог развоја, како професори гледају и образују студенте за одрживи развој (Lončar, 2011). Према закључцима аутора, прво што је могло

да се уочи јесте да на основним студијама не постоји ниједан предмет који у свом називу садржи појам одрживи развој. Друго, веома је мали број силабуса предмета у којима се експлицитно помиње појам одрживог развоја. У свом истраживању, Пејановић разматра однос између концепта одрживог развоја и система високог образовања. У раду прво објашњава појам одрживог развоја и његову важност, затим пише о *Стању у Србији* (Пејановић, 2014). Аутор наводи да, упркос чињеници да људски ресурси представљају најзначајнији потенцијал Србије, понуда на домаћем тржишту рада не одговара потребама привреде и друштва.

Из тога произилази да, за разлику од стања у Европској унији (ЕУ), образовни систем Србије није окренут потребама привреде и друштва. Нужне су и потребне реформе образовања у правцу изградње система образовања за одрживи развој. Образовање се данас може сматрати фактором одрживог привредног и друштвеног развоја. Универзитети се, због своје способности генерисања нових знања и вештина, све више виде као кључни фактор у јачању конкурентности привреде на светском нивоу.

Аутор Мајор је са сарадницима урадио четворогодишње лонгитудинално истраживање у области одрживог развоја на узорку студената учитељског и васпитачког смера (Мајор et al., 2017). Циљ истраживања је гласио: Емпиријским проучавањем утицати на животну средину и на степен еколошке свести студената. Затим, установити у којој мери образовни програм установе доприноси развоју ставова о животnoj средини, еколошком свесном понашању и начину размишљања потребним за постизање одрживости (Heyl, Moyano Díaz, & Cifuentec, 2013; Hofman, 2015; Thiengkamol, 2011). У многим случајевима, интеграција образовања о одрживости у образовни систем представља проблем управо зато што захтева не само једноставан пренос знања, него и много сложенији развој, промене ставова и емоционалних ставова (Shepard & Furnari, 2013).

Слично истраживање је урадила и Малеташки са циљем да испита и утврди властиту улогу и место које студенти перципирају према концепту одрживог развоја, да ли га перципирају у садржајима и курикулумима високошколског образовања, и како генерално перципирају себе и своје окружење у односу на еколошка питања и дилеме (Maletaški, 2014). Студенти су се, у највишем проценту, сложили са тврдњом да би сви универзитетски наставници требало да у извођењу својих програма укључе знања, вредности и вештине за одрживи развој. У прилог томе иде и тврдња већине да је потребно основати посебну образовну установу у којој би се образовали стручњаци и едукатори за одрживи развој.

Према истраживањима Србиновског врло је значајно да се у земљама у развоју спроводе емпиријска истраживања знања о животnoj средини, како би се резултати могли користити у процесу креирања политике заштите животне средине. Потребно је да развијамо наставне планове и програме који су у складу с индивидуалним разликама, потребама, гледиштима и способностима ученика (Srbinovski, 2019). Програми еколошког образовања треба да обухватају све компоненте животне средине: природне системе, материјалне и људске ресурсе. На постигнућа ученика морамо гледати у контексту свеобухватних социоекономских услова у којима спроводимо образовни процес. Може се приметити да су истраживања у високом образовању у Републици Србији све актуелнија и да све већи број радова говори о важности одрживог развоја.

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања

Једна од кључних димензија одрживог развоја јесте социјална димензија, која се односи на социјалну једнакост, људска права и друштвени развој. Неопходно је, да би се еколошка свест, знања и вештине успешно изградили, да човечанство, нарочито младе, адекватно информисати о одрживом развоју и његовом значају. О одрживом развоју млади се могу информисати путем различитих извора, али пресудну улогу у том процесу имају образовне институције са акцентом на факултете. Високошколске институције морају конципирати наставни садржај на начин који ће ефикасно информисати и едуковати студенте о одрживом развоју. Студенти на педагошким факултетима би требало више да уче о одрживом развоју, како би касније то знање могли пренети на своје ученике.

Проблем истраживања

Савремени свет је већ увелико суочен са заједничком одговорношћу и нужношћу да свој развој усклади са потребама људи и природе и са свешћу да се Земља мора сачувати, како за садашњу генерацију тако и за будуће генерације људи. Обавеза данашње генерације састоји се у томе да остави потомству бар онолико шанси за развој колико их она има (Nacionalna strategija održivog razvoja, 2008).

Проблем овог истраживања представља одговор на питање: Какви су ставови будућих педагошких кадрова о одрживом развоју?

Циљ и карактер истраживања

Циљ овог истраживања био је утврдити ставове будућих педагошких кадрова о одрживом развоју. Желели смо да испитамо мишљење студената прве и четврте године педагошких факултета о одрживом развоју, његовој важности и самом месту одрживог развоја у високошколском образовању. Истраживање има емпиријски карактер.

Задачи истраживања

Задачи истраживања су били:

1. испитати да ли студенти разумеју концепт одрживог развоја
2. испитати да ли студенти сматрају важним образовање за одрживи развој на факултетима
3. испитати одакле студенти добијају информације о одрживом развоју
4. утврдити ко, према мишљењу, студената сноси одговорност за систематско спровођење образовања за одрживи развој.

Хипотезе истраживања

У складу са проблемом истраживања и задацима истраживања, дефинисали смо једну општу хипотезу истраживања и четири посебне хипотезе.

Општа хипотеза нашег истраживања гласи:

Претпостављамо да студенти сматрају да је одржив развој изузетно важан.

Посебне хипотезе истраживања:

1. претпоставља се да студенти разумеју концепт одрживог развоја
2. претпостављамо да студенти добијају информације о одрживом развоју из медија
3. претпостављамо да студенти педагошких факултета сматрају важним образовање за одрживи развој на факултетима
4. претпоставља се да, према мишљењу студената, влада сноси одговорност за систематско спровођење образовања за одрживи развој.

Методe, технике и инструменти истраживања

У истраживању је употребљена *дескриптивна метода*. Техника прикупљања података у истраживању јесте *техника анкеширања* – као инструмент је коришћен *Упитник за процену ставова о одрживом развоју*. Наведени упитник је намењен процени ставова у вези са различитим аспектима одрживог развоја. Састоји се од 35 питања са петостепеном скалом одговора Ликертовог типа. Упитником су обухваћене четири скале које су намењене процени различитих аспеката у вези са одрживим развојем. Називи скала, број ставки, предмет мерења и поузданост скала по типу интерне конзистенције (Кронбахов α коефицијент) приказани су у првој табели. Коефицијенти поузданости су прихватљиви ($\alpha > ,60$) за три скале. Нешто нижу поузданост има скала *Извори информација о одрживом развоју*, и то највероватније због малог броја ајтема по скали.

Табела 1

Карактеристике Упитника за процену ставова о одрживом развоју

Скала ставки	Број α	Предмет мерења ставки
Разумевање Концепта одрживог Развоја	9 0,69	Ниске скорове на овој димензији постижу особе које имају негативне ставове према концепту одрживог развоја док високе скорове постижу особе које имају позитивне ставове према концепту одрживог развоја
Позиција одрживог развоја у систему образовања	10 0,66	Ниске скорове на овој димензији постижу особе које сматрају да је концепт одрживог развоја применљив на све научне дисциплине и све факултетске курикулуме. Високе високог скорове постижу особе које сматрају да са концептом одрживог развоја не треба да буду упознате све научне дисциплине, као и да значај овог концепта није универзалан.

Извори информација о одрживом развоју	5	0,42	У склопу ове димензије се процењује од којих извора су испитаници највише информисани о одрживом развоју. Више скорове постижу особе које процењују да су добиле већи број информација из већег броја извора.
Инстанце одговорне за одрживи развој	11	0,88	У склопу ове димензије се процењује које инстанце или институције особа процењује као одговорне за одрживи развој. Виши скорови указују на то да особа процењује одговорним већи број институција или инстанци.

Узорак и процедура

Истраживање је спроведено на намерном и хетерогеном узорку. Узорак испитаника представља 240 испитаника (53,1 % мушког пола, а 46,9 % женског пола). Испитаници су студенти педагогије Филозофског факултета у Новом Саду (60,3 %) и Педагошког факултета у Сомбору (39,7 %) и то следећих студијских група: библиотекарство (12,1 %), дизајн медија у образовању (11,3 %), педагогија (39,7 %), учитељ (20,1 %) и васпитач (16,7 %). Већи број испитаника чине студенти прве године (53,1 %), док нешто мање студената похађа четврту годину студија (46,9 %).

Истраживање је спроведено анонимно током новембра и децембра, 2018. године на територији АП Војводине, при чему су испитаници потписали информисану сагласност о учешћу у истраживању. Упитник је дистрибуиран у папир-оловка формату и за његово попуњавање је било потребно око 20 минута.

Методe припреме и анализе података

Методe припреме и анализе података спроведене су у SPSS v22 програму. Сумациони и стандардизовани скорови на скалама скраћене верзије Упитника ставова о одрживом развоју образовани су стандардним статистичким процедурама сумације и стандардизације. Одговори испитаника сажети су на следећи начин: категорије одговора 1 и 2 сажети су у категорију неслагања, категорије 4 и 5 сажете су у категорију слагања, а категорија 3 репрезентовала је неодређен став у вези са датим тврђењима. Од статистичких техника коришћене су следеће анализе: анализа дескриптивних показатеља, корелациона анализа (Пирсонов коефицијент) и хи-квадрат тест за независне узорке.

Резултати и дискусија

Прелиминарни налази – дескриптивна и корелациона анализа

Анализа дескриптивних показатеља указује на то да се све четири скале које су коришћене у истраживању расподељују по нормалној дистрибуцији података (Sk и $Ku < 1$), што чини предуслов за извођење даљих статистичких анализа (Табела 2).

Табела 2

Дескриптивни показатељи коришћених скала

Скала	Мин.	Макс.	АС	СД	Ск	Ку
Разумевање концепта одрживог развоја	24,00	43,00	34,2	3,9	0,15	0,21
Позиција одрживог развоја у систему високог образовања	24,00	46,00	37,0	4,3	0,28	0,09
Извори информација о одрживом развоју	9,00	25,00	18,7	3,0	0,49	0,25
Инстанце одговорне за одрживи развој	31,00	52,00	43,7	4,2	0,30	0,34

Напомене: Мин. – минимална вредност, Макс. – максимална вредност, АС – аритметичка средина, СД – стандардна девијација, Ск – мера закошености, Ку – мера спљоштености.

Увидом у резултате корелационе анализе, закључује се да се одређене скале налазе у међусобним корелацијама. Пирсонови коефицијенти корелације се могу описати у терминима ниског интензитета. Највиша позитивна корелација се детектује између Разумевања концепта одрживог развоја и Инстанци одговорних за одрживи развој (Табела 3).

Табела 3

Интеркорелације испитиваних конструкија

	1	2	3	4
Разумевање концепта одрживог развоја (1)	–			
Позиција одрживог развоја у систему високог образовања (2)	0,12	–		
Извори информација о одрживом развоју (3)	0,16*	0,03	–	
Инстанце одговорне за одрживи развој (4)	0,21**	0,13*	0,14*	–

Напомене: ** $n < 0,01$; * $n < 0,05$.

Главне статистичке анализе у контексту циљева и хипотеза истраживања

Хипотеза 1:

Претпоставља се да студенти разумеју концепт одрживог развоја.

Емпиријска аритметичка средина скале Разумевање концепта одрживог развоја (АСЕ = 24,0) виша је од аритметичке средине скале (АСТ = 18,0), на основу чега се закључује да испитаници разумеју концептуализацију одрживог развоја. Анализа посебних категорија разумевања дата је у Табели 4.

Табела 4

Значајност разлика у пропорцијама одговора на питања из скале Разумевање концепција одрживог развоја

Фреквенција одговора испитаника					
Питање	Неслагање	Неутрално	Слагање	χ^2	п вредност
п1	30	37	172	160,8	0,000
п2	180	41	18	192,9	0,000
п3	182	44	13	203,2	0,000
п4	27	52	160	125,4	0,00
п5	28	63	148	95,6	0,000
п6	34	72	133	62,6	0,000
п7	33	40	146	191,4	0,000
п8	35	55	149	93,0	0,000
п9	41	64	134	58,9	0,000

Напомена: дф – број степени слободe, за сваки $\chi^2 = 2$

Увидом у Табелу 4 закључује се да се значајно више испитаника слаже са свим тврдњама те скале, осим са тврдњама 2 (*Одрживи развој је празна формула и политичка синџаирма*) и 3 (*Идеја одрживог развоја је недоречена, нејрецизна, проивречна фраза без додатног садржаја*). С обзиром на то да су наведена два ајтема формулисана у обрнутом правцу, резултати иду у прилог томе закључку да већина студената разуме концептуализацију одрживог развоја. На основу изложеног може се закључити да је прва хипотеза у потпуности потврђена.

Хипотеза 2: Претпоставља се да студенти добијају информације о одрживом развоју из медија.

Емпиријска аритметичка средина скале (АСЕ = 9,0) јесте веома блиска теоријској аритметичкој средини скале (АСТ = 10,0), на основу чега се закључује да испитаници имају неутралан став о томе из којих извора информација најчешће стичу знање о одрживом развоју.

Табела 5

Значајност разлика у пропорцијама одговора на питања из скале Извори информација о одрживом развоју

Фреквенција одговора испитаника					
Питање	Неслагање	Неутрално	Слагање	χ^2	п вредност
п1	33	57	149	91,1	0,000
п2	31	55	153	104,9	0,000
п3	29	74	136	72,5	0,000
п4	41	52	146	83,6	0,000
п5	31	50	159	117,8	0,000

Напомена: дф – број степени слободe, за сваки $\chi^2 = 2$

Када се говори о изворима информисања, може се закључити да се студенти најчешће информишу из свих пет извора информисања: медији, интернет, еколошки покрети, од пријатеља и на факултету (Табела 5). Највећа вредност хи-квадрат теста детектује се, међутим, у случају еколошких покрета као извора информисања, затим са интернета, па тек потом из медија. Хипотеза је тиме делимично потврђена; мора се узети у обзир податак да медији нису најважнији извор информисања.

Хипотеза 3:

Претпоставља се да студенти сматрају важним образовање за одрживи развој на факултетима.

Емпиријска аритметичка средина скале (ACE = 37,0) јесте веома блиска теоријској аритметичкој средини скале (ACT = 30,0), на основу чега се закључује да испитаници имају изражен позитиван став према позицији одрживог развоја у систему високог образовања.

Табела 6

Значајност разлика у пропорцијама одговора на питања из скале Позиција одрживог развоја у систему високог образовања

Питање	Фреквенција одговора испитаника				χ^2	\bar{y} вредност
	Неслагање	Неутрално	Слагање			
п1	39	67	133	58,5	0,000	
п2	42	65	132	55,9	0,000	
п3	35	58	146	86,2	0,000	
п4	38	67	134	60,9	0,000	
п5	24	73	142	88,2	0,000	
п6	39	52	168	89,0	0,000	
п7	28	60	151	102,2	0,000	
п8	27	56	156	115,0	0,000	
п9	30	62	147	91,8	0,000	
п10	38	48	153	101,9	0,000	

Напомена: df – број степени слободe, за сваки $\chi^2 = 2$

Увидом у резултате из Табеле 6 може се закључити да се испитаници у највишем степену слажу са свим тврдњама скале Позиција одрживог развоја у систему високог образовања. С обзиром на то да је половина ајтема негативно формулисана, из наведених резултата постаје јасно да студенти исказују позитивне ставове о томе да је теме одрживог развоја важно имплементирати у курикулуме високошколских установа, али да истовремено сматрају то и оптерећујућим за курикулум, не препознају важност одрживог развоја за теме великог дела курикулума, те да немају увид у то колико заправо мисли постоји за имплементацију. Резултати дакле упућују на закључак да је *прећа хипотеза делимично потврђена* овим истраживањем.

Хипотеза 4: Претпоставља се да, према мишљењу студента, влада сноси одговорност за систематско спровођење образовања за одрживи развој.

Емпиријска аритметичка средина скале ($ACE = 31,0$) јесте израженија од теоријске аритметичке средине скале ($ACT = 22,0$), на основу чега се закључује да испитаници имају изражене ставове о томе које инстанце су одговорне за спровођење образовања у контексту одрживог развоја.

Табела 7

Значајност разлика у пропорцијама одговора на питања из скале Инстанце одговорности за спровођење образовања

Питање	Фреквенција одговора испитаника				χ^2	\bar{y} вредност
	Неслагање	Неутрално	Слагање			
п1	22	53	164	139,9	0,000	
п2	19	55	165	145,2	0,000	
п3	26	65	148	97,5	0,000	
п4	37	54	148	89,7	0,000	
п5	34	52	153	103,3	0,000	
п6	21	48	170	158,2	0,000	
п7	18	49	172	166,6	0,000	
п8	12	48	179	193,9	0,000	
п9	7	40	192	244,4	0,000	
п10	7	27	205	298,3	0,000	
п11	21	23	195	250,5	0,000	

Напомена: df – број степени слободe, за сваки $\chi^2 = 2$

Резултати испитивања о инстанцама одговорним за спровођење образовања за одрживи развој (Табела 7) указују на то да студенти сматрају све наведене инстанце значајно одговорним у том контексту. Поредeћи вредности хи-квадрат теста закључује се да студенти најодговорнијим за спровођење образовања за одрживи развој сматрају високо школство, док је одговорност владе тек на осмом месту у низу од 11 институција (влада, министарства, парламент, политичке странке, локална и регионална самоуправа /општина и градови/, медији, привреда, удружења, школе, високо школство, ви лично). Истраживањем је потврђено да *влада*, према мишљењу студента, сноси одговорност за систематско спровођење образовања за одрживи развој, али истовремено да влада није најважнија институција у том контексту. Добијеним резултатима, четврта хипотеза јесте делимично потврђена.

Сврха овог истраживања била је испитивање значаја и присутности концепта одрживог развоја у образовању будућих педагошких кадрова у Србији. Милутиновић и Николић (Milutinović i Nikolić, 2014), испитивали су, такође, положај одрживости у високом образовању у Србији и дошли до закључка да иако постоје покушаји

у спровођењу тог концепта, они су још у фази развоја. Аутори су посебно истакли важност развоја наставних планова и програма, као и обуке наставног кадра. Слична истраживања су спровели и Лончар, Пејановић, Мајор са сарадницима и Малеташки (Lončar, 2011; Major et al., 2017; Maletaški, 2018; Pejanović, 2014), који су анализирали систем високог образовања из аспекта одрживог развоја и дошли до сличних закључака. Лончар наводи у истраживању да образовање за одрживи развој захтева методе попут кооперативног учења, учење засновано на искуству и креативне методе (Lončar, 2011). Сматрамо да педагошки факултети спадају међу ретке факултете на којима доминирају ови облици рада, што би значајно могло допринети развоју ставова о животној средини, еколошки свесном понашању и начину размишљања потребном за постизање одрживости код будућих просветних радника. Исто тако, сматрамо да у процесу промовисања концепта одрживог развоја у образовању наставници и професори треба да буду спремни да преузму улогу оних који обликују менталитет младих и то развијањем рефлексивног критичког мишљења, социјалног учења, емоционалне и еколошке интелигенције, што би значило да је за развој и примену стратегије образовања за одрживи развој важна лична заинтересованост и индивидуална посвећеност самих професора за ту проблематику (Palmer & Neal, 1994), али и самог факултета у организацији рада факултета.

У овом истраживању смо пошли од опште хипотезе да студенти педагошких факултета сматрају да је одржив развој у високом образовању изузетно важан. Закључили смо да су студенти у значајној мери свесни појма и важности принципа одрживог развоја у систему васпитања и образовања. Сматрају да би било потребно да се у већој мери, него до сада, посвети пажња имплементацији садржаја одрживог развоја у студијске програме на факултетима.

Главна поука у овом раду јесте неопходност развоја високог образовања, а нарочито педагошких факултета у образовању и васпитању будућих просветних радника, где би одрживи развој требало да буде кључна одредница реформи факултета, које су услов не само развоја већ и његовог опстанка.

Предности и недостаци истраживања

Предност нашег истраживања огледа се у томе што смо испитивали мишљење студената Филозофског факултета у Новом Саду и Учитељаког факултета у Сомбору. Недостатак нашег истраживања представља чињеница да је за време обављања истраживања мање студената било на факултетима због студијске недеље, тако да постоји могућност да смо могли имати и већи узорак.

Закључна разматрања

Одрживи развој се јавља као суштински предуслов, и као крајњи циљ организације бројних људских делатности, са посебним акцентом на образовање. Данас, том концепту припада централно место у разматрању дугорочне перспективе опстанка и напретка човечанства. Управљање системом образовања представља један од кључних фактора који утичу на одрживи развој, на његово функционисање и квалитет исхода.

Циљ са којим је предузето ово истраживање био је утврдити ставове будућих педагошких кадрова о одрживом развоју. У спроведеном истраживању потврђена је општа хипотеза да студенти сматрају да је одрживи развој изузетно важан. На основу тога, можемо закључити да су студенти, будући просветни радници, свесни појма и важности одрживог развоја у савременом друштву. Осећају недостатке у свом оспособљавању и вољни су проширити своја знања и умећа у области одрживог развоја. Посебна вредност рада лежи у његовом потенцијалу да нам укаже на правце развоја образовања педагошких кадрова у духу одрживог развоја, да би ти кадрови били спремни да делују активно с погледом упереним у будућност и животне потребе младих нараштаја.

Сматрамо да је ова тема изузетно актуелна и важна, да постојећа литература покрива значајне теме из области образовања и одрживог развоја, али да се не бави ставовима студената, и да овај рад покушава да попуни ту празнину. Исто тако, сматрамо да је потребно у будућности ову тему комплексније и дубље истраживати.

Литература

- Andevski, M. (2001). Ekološko vaspitanje - Ekološko obrazovanje. *Zbornik katedre za pedagogiju*, 16(1), 113-118.
- Andevski, M. (2006a). *Ekologija i održivi razvoj: na putu ka društvu učenja*. Novi Sad: Cekom Books.
- Andevski, M. (2006b). Odgovornost za budućnost – promišljanje етичких димензија бриге за околину у нашим реформским садржајима. У Е. Каменов (ur.), *Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji* (str. 234-254). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Andevski, M. i Knežević-Florić, O. (2002). *Образовање и одрживи развој*. Novi Sad: Savez педагошких друштава Војводине.
- Andevski, M. i Kundačina, M. (2004). *Ekološko obrazovanje*. Ужиче: Учитељски факултет.
- Bibi, A. i Brenan, E-M. (2008). *Osnove ekologije*. Beograd: Clio.
- Bookchin, M. (2010). *The Philosophy of Social Ecology: Essays on Dialectical Naturalism* Montreal: Black Rose Books.
- Cegur Radović, T., Varičak, I. i Smajla, N. (2016). Analiza izučavanja održivog razvoja na sveučilištima u Republici Hrvatskoj. У *Menadžment i sigurnost – Management and safety: M&S 2016: Zbornik radova* (str. 217-225). Vrnjačka Banja: Organizers The European Society of Safety Engineers.
- Decleris, M. (2000). *The law of Sustainable Development - general Principles*. European Commission Luxembourg: Environment Directorate-general Office for Official Publications of the European Communities.
- Domask, J. (2007). Achieving goals in higher education: An experiential approach to sustainability studies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(1), 53-68.
- Gough, S., & Scott, W. (2007). *Higher Education and Sustainable Development: Paradox and Possibility*. London i New York: Routledge.
- Heyl, M., Moyano Díaz, Y. E., & Cifuentes, L. (2013). Environmental attitudes and behaviors of college students: a case study conducted at a Chilean university. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 489-502.

- Hofman, M. (2015). What is an Education for Sustainable Development Supposed to Achieve – A Question of What, How and Why. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(2), 213-228.
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2002). "Sustainability" in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221–232.
- Jovanović, B. (2013). *Nastanak i oblikovanje koncepta održivog razvoja*. Beograd: Centar Tesla.
- Kundačina, M. (2010). *Ekološko vaspitanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Klemenović, J. (2003). Razvoj ideje ekološkog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 49(5-6), 408-425.
- Lilić, S. i Drenovak-Ivanović, M. (2014). *Ekološko pravo*. Beograd: Pravni fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Lončar, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj na fakultetima društveno-humanističkih nauka. U Pavlović, V. (ur.), *Univerzitet i održivi razvoj: zbornik radova na konferenciji* (str. 241-261). Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za ekološku politiku i održivi razvoj.
- Major, L., Namestovski, Ž., Horák, R., Bagány, Á., & Pintér Krekić, V. (2017). Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia. *Journal of Cleaner Production*, 154(1), 255-268.
- Maletaški, T. (2018). *Održivi razvoj kao sadržaj visokoškolskog obrazovanja* (magistarski rad). Preuzeto sa https://www.znrfak.ni.ac.rs/serbian/013oglasenidokumenti/magisterske%20teze/Tatjana%20Maletaski/Magistarska%20teza_Tatjana%20Maletaski.pdf
- Milutinović, S., & Nikolić, V. (2014). Rethinking higher education for sustainable development in Serbia: An assessment of Copernicus Charter principles in current higher education practices. *Journal of Cleaner Production*, 62(1), 107–113.
- Milfont, L. T., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 80-94.
- Nacionalna strategija održivog razvoja (2008)*. Vlada Republike Srbije, Beograd. Preuzeto sa <http://www.odrzivi-razvoj.gov.rs/assets/download/Nacionalnastrategija-odrzivog-razvoja-Republike-Srbije.pdf>
- Nikolić, V. (2007). Obrazovanje za održivi razvoj na univerzitetu. U V. Pavlović (ur.), *Zbornik radova sa skupa: Međunarodni interdisciplinarni naučni skup Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja* (str. 386-393). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Nikolić, V., & Vasović, D. (2015). Tailor made Education: Environmental vs. Energy Security and Sustainable Development Paradigm. In J. Perinić, J., & R. Mikac (Eds.), *Comprehensive Approach as "Sine Qua Non" for Critical Infrastructure Protection & Managing Terrorism Threats to Critical Infrastructure Challenges for South Eastern Europe* (pp. 201-205). IOS Press: Amsterdam (Netherlands), Berlin, Tokyo, Washington.
- Palmer, A. J., & P. Neal (1994). *The Handbook of Environmental Education*. London: Routledge.
- Pavlović, M. (2002). Resursi i ekologija. Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- Pavlović, V. (2011). Održivi razvoj i univerzitetsko obrazovanje. U Pavlović, V. (ur.), *Univerzitet i održivi razvoj: zbornik radova na konferenciji* (str. 13-30). Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za ekološku politiku i održivi razvoj.
- Pejanović, R. (2014). Održivi razvoj i visoko obrazovanje. *Letopis naučnih radova, Poljoprivrednog fakulteta u Novom Sadu*, 38(1), 5-18.
- Petrović, N. (2009). *Ekološki menadžment*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.
- Ponting, K. (2009). *Ekološka istorija sveta*. Beograd: Odiseja.
- Pokrajac, S. (2009). *Održivi razvoj i ekologija*. Beograd: Mašinski fakultet.

- Rončević, N. i Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj – izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Shephard, K., & Furnari, M. (2013). Exploring what university teachers think about education for sustainability. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1577–1590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.644784>
- Srbinovski, M. (2019). Ekološka znanja i informisanost makedonskih studenata. *Nastava i vaspitanje*, 68(3), 381-392.
- Stanković, D. (2010). Upravljanje sistemom obrazovanja: Međupredmetni trendovi i glavne teme. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 42-55.
- Stern, P. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424.
- Šehović, S., Marjanović, R., & Biočanin, R. (2008). Ekološko obrazovanje u funkciji zaštite i unapređenja životne sredine. D Golubović, D. (ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 221-235). Čačak: Univerzitet u Kragujevcu, Tehnički fakultet Čačak
- Šehović, S. (2012). Uloga ekološkog obrazovanja u zaštiti i unapređivanju životne sredine. *Danubius, Bi-lingual Journal of Regional Cooperation – Dvojezični časopis za regionalnu saradnju*, 12(1), 7-15.
- Štrabac, N., Vuković, M., Voza, D. i Sokić, M. (2012). Održivi razvoj i zaštita životne sredine. *Reciklaža i održivi razvoj*, 5(1), 18-29
- Thiengkamol, N. (2011). Development of Model of Environmental Education and Inspiration of Public Consciousness Influencing to Global Warming Alleviation. *European Journal of Social Sciences*, 25(4), 506-514.
- Unković, M. (2012). *Održivi razvoj i ekologija*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Vidojević, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj. V Pavlović, V. (ur.), *Univerzitet i održivi razvoj: zbornik radova na konferenciji* (str. 141-161). Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za ekološku politiku i održivi razvoj.

Примљено: 01. 11. 2020.

Коригована верзија примљена: 13. 04. 2021.

Прихваћено за штампу: 19. 04. 2021.

The Attitudes of Future Pedagogists to Sustainable Development

Laura Kalmar

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

Valerija Pinter Krekić

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

Lenke Major

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

Abstract

Sustainable development is an essential precondition, and also the ultimate goal, of the organization of numerous human activities, with particular emphasis on education. One of the key dimensions of sustainable development is the social dimension, which refers to citizens' comprehension of its importance. The aim of the study presented in this paper was to establish the attitudes of future

pedagogists towards sustainable development. The sample consisted of 240 respondents. The study used the descriptive method, and the data collection technique used was the questionnaire survey – the Questionnaire for the Assessment of Attitudes to Sustainable Development. The results of the survey confirm the general research hypothesis that students regard sustainable development as extremely important. Students of teacher training faculties are aware of the concept and importance of sustainable development for the present and the future, but are insufficiently prepared to educate future generations about it. The pedagogical implications of this study would be that university teachers should implement more content dealing with sustainable development as part of the curriculum, particularly at faculties educating future pedagogists. This is particularly important for these students so that they can act with the future in mind – the future of young generations.

Keywords: *sustainable development, higher education, future pedagogists, Serbia.*

Позиция будущих педагогических кадров по устойчивому развитию

Лаура Калмар

Педагогический факультет на венгерском языке обучения в Суботице, Новисадский университет, Суботица, Сербия

Валерия Пинтер Крекич

Педагогический факультет на венгерском языке обучения в Суботице, Новисадский университет, Суботица, Сербия

Ленке Майор

Педагогический факультет на венгерском языке обучения в Суботице, Новисадский университет, Суботица, Сербия

Резюме *Устойчивое развитие выступает как необходимое предварительное условие и конечная цель организации многочисленных видов человеческой жизнедеятельности с особым упором на образование. Одним из ключевых аспектов устойчивого развития является социальный аспект, который относится к пониманию его важности со стороны народонаселения. Целью исследования являлось определение позиции будущих педагогических кадров по отношению к устойчивому развитию. Выборка респондентов составила 240 человек. В процессе исследования использовался оценочно-описательный (дескриптивный) метод. Методика сбора данных – это техника опроса с применением Анкеты для оценки отношения к устойчивому развитию. Результаты исследования подтвердили общую гипотезу исследования, согласно которой студенты считают устойчивое развитие чрезвычайно важным. Студенты педагогических факультетов осознают концепцию и важность устойчивого развития для настоящего и будущего, но в недостаточной степени подготовлены к образовательному процессу будущих поколений. Наши педагогические суждения, основанные на этом исследовании, сводятся к тому, что профессора факультетов должны внедрять в свои учебные программы больше содержания связанных с устойчивым развитием, особенно на факультетах готовящих будущие педагогические кадры. Указанное особенно важно для этих студентов, которые должны активно действовать устремляя свой взгляд в будущее, в интересах подрастающего поколения.*

Ключевые слова: *устойчивое развитие, высшее образование, будущие педагогические кадры, Сербия.*

Развијање креативности у настави математике¹

Ирена Васојевић²

ОШ „Сретен Младеновић“, Крагујевац, Србија

Зора Крњић

Институт за психологију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Нена Васојевић

Иновациони центар Машинског факултета у Београду,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт

Циљ овог рада је да укаже на важност и моћност развоја креативности и креативности мишљења у настави математике. Један од кључних задатака васпитно-образовног процеса, у школи, јесте подстицање и развој стваралачких способности ученика. Стваралачке способности ученика и дивергентни облици рада са њима нису ексклузивно у вези са појединим областима и подручјима људских делатности, већ се ради о специфичностима и особеностима развоја креативности и креативности изражавања у појединим подручјима, односно наставним предметима. У раду се разматрају потреба и моћност развијања креативности мишљења код деце на основношколском узрасу и у оквиру наставе математике у првом и другом циклусу основног образовања, јер креативност није искључиво у вези са уметношћу или појединим областима или наставним предметима, није привилегија само даровитих и талентоване деце и ученика.

Кључне речи: *креативно мишљење, креативност, настава, настава математике.*

1 Студија је реализована уз подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја, према Споразуму о реализацији и финансирању научно-истраживачког рада НИО за 2021. годину.

2 irena.vasojevic@gmail.com

Увод

Креативност има значајно место у животу човека, јер га чини племенитијим и богатијим и омогућава напредак и просперитет заједнице. У научној литератури постоји сагласност о томе да креативност представља комплексан и вишеслојан феномен (нпр. Guilford 1967; Hilgard 1980; Sternberg, 2000), за чије се изучавање препоручује вишедимензионални приступ (Feldman, 1999). Нагласак дакле јесте на креирању нечег новог и вредног у исто време, јер то што је неко решење проблема ново, не значи да је оно и креативно и ваљано, већ може да буде само чудан и бизаран одговор (Pavan, 2019). Да би се то избегло, неки аутори (Leikin, Pelczer, Pitta-Pantazi, Singer, & Subotnik, 2013) полазе од Фелдмановог поимања креативности, као интерактивног система (Csikszentmihalyi, Feldman, & Gardner, 1994). Фелдман у тај систем укључује појединца, затим систем симбола у коме је појединац ангажован, односно домен (енг. *domain*) као и средину, односно шири друштвени систем или поље (енг. *field*). Стога, неопходно је посматрати појединца и његов креативни потенцијал у одређеном домену (Leikin et al., 2013) и уважити природу домена и области испољавања креативности, јер креативност може да има различито значење у различитим областима и контекстима (Feldman, 1999).

Будући да се креативност различито одређује, међу ауторима који се баве тим феноменом постоји (релативна) сагласност око битних карактеристика које се могу сматрати дефинишућим одликама креативног мишљења и понашања и које добрим делом описују и дивергентно мишљење и одговарају Гилфордовим одређењима (Кваšчев, 1981; Milinković, 1980). Међу тим одликама или компонентама дивергентног мишљења и креативности најчешће се издвајају: флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборација.

Флуентносћ се у ширем смислу односи на способност брзог стварања одговора и идеја и великог броја решења на (задати) проблем. Притом, нагласак јесте на квантитету, стварању што већег броја идеја и одговора и на брзини којом се производе, а не (толико) на квалитету продукције.

Флексибилносћ се односи на савитљивост, различитост, откривање нових релација и значења; стваралачку фантазију, која подразумева проналажење нечег новог, измишљање и фантазију; кретање у правцу који процењујемо као реално немогућ; толеранцију према неодређености која нам омогућава да се поднесе стање несагласности и нејасноћа; отвореност за нова искуства, као важну компоненту у образовању и развоју нових сазнања; креативну генерализацију (као уопштавање информација које имају различита значења и развијање нових целина) и тако даље.

Оригиналносћ означава способност стварања и долажења до нових, статистички ретких одговора и необичних решења, а понекад и духовитих одговора и решења. Оригиналност је усмерена на проналажење нечег новог, на откривање идеја и веза међу њима и трансформацију постојећег у ново.

Елаборација представља развијање и усложњавање неке почетне једноставније поставке; она омогућава планирање и разраду детаљног плана решавања проблема. Посредством процеса елаборације (пре)испитују се могућности једног приступа или решења, његова снага и слабост.

Својство оригиналности приписује се оним продуктима мисаоне делатности којима се долази до нечег новог, необичног, ретког, особитог (Pedagoška enciklopedija, 1989: 404). На овом месту је важно истаћи да оригинална, креативна испољавања могу, али не морају, да буду крунисана продуктима и задивљујућим резултатима.

Говоримо ли о креативности деце, углавном мислимо на експресивни вид креативности и изражајност, на спонтана и слободна испољавања, а о креативним продуктима и делима мислимо, имајући на уму, пре свега, одрасле. Приметно је, када је реч о креативности деце и младих, да је у савременој литератури и пракси дошло до преумеравања пажње са (одређивања карактеристика) креативних особа и креативних продуката на креативне процесе и окружење које омогућава, развија, подстиче и цени креативност. Укратко, на млађим узрастима, важно је бавити се стимулативним развојним факторима и обратити пажњу на креативна понашања деце и на процесе који могу, мада не морају, да доведу до продуката (Ђорђевић, 2008; Krnjić, 2015). Креативност се код деце испољава и препознаје понекад и по продуктима, цртежима, у различитим конструкцијама, у говору, али и преко необичних питања која постављају и/или преко ретких, неочекиваних и интересантних одговора.

Типови и развој креативности

У животу појединца могу се издвојити различити типови креативности и разматрати различити аспекти као и различити облици и нивои креативности, почев од оних видова креативности који су део свакодневног живота до најупечатљивијих врхунских дела и остварења, уметничких дела, научних открића и проналазака (Glaveanu, 2013; Winner, 2000). У том смислу, поред еминентне креативности која се односи на изузетно ретко оствариве врхунске дomete креативности и дела која представљају допринос читавој заједници и култури („Big-C“), препозната је и призната креативност у свакодневном животу („little-c“) у којој готово сваки појединац може, на неки начин, да учествује и да се остварује креирајући необичне и оригиналне идеје и продукте који за њега представљају новину и вредност.

Поред поменутих, већ препознатих и признатих категорија креативности, издвајају се још неке, као у моделу 4 типа креативности (Beghetto & Kaufman, 2014) који обухвата још и креативност која се развија и испољава у школи у процесу учења, *мини-креативности* (енг. „mini-c“ *creativity*), и креативност која се односи на висок ниво експертизе у некој професији, односно области (енг. „pro-c“ *creativity*). Поменути нивои или типови креативности повезани су и откривају развојни ток, могуће путеве сазревања креативности и прелаз с једног на други облик креативности (Beghetto & Kaufman, 2014). Категорија која је нарочито релевантна за разумевање развоја креативности кроз наставу јесте категорија мини-креативности. Наведена категорија се односи на креативне процесе укључене у конструкцију знања и разумевања појединца и суштински се односи на ново које се ствара током учења и, у том смислу, означава личну интерпретацију и осмишљавање искустава, акција и догађаја. Неопходно је стога обратити пажњу на креативна понашања и активности ученика током наставе и учења и посебно се бавити улогом наставника и других одраслих који раде са де-

цом и младима у обезбеђивању услова за подстицање и исказивање креативности. Важно је какав став према креативности и испољавању креативности имају одрасли, родитељи и стручњаци који раде са децом и младима и нарочито (да ли се негује) и на који начин се подстиче креативност у школи и свакодневном животу (Krnjajić, 2015; Pavlović i Maksić, 2014).

Креативност у школи

Од средине двадесетог века, стваралачко мишљење постало је једна од основних тема истраживања у области психологије мишљења, а посебно плодно подручје, још од Гилфорда и Торанса, јесте област процењивања и мерења креативности. Заступљени су, притом, различити приступи, мада се доминантан приступ највећег броја радова који се баве овом темом заснива на психометријском методу, односно на непосредном мерењу креативности појединца и/или њених непосредних корелата, а јављају се и различити програми за подстицање стваралачке/креативне продуктивности младих и одраслих (Plucker & Renzulli, 1999). Истраживања креативности и област образовања, како то виде неки аутори (нпр. Smith & Smith, 2010), ишле су, међутим, одвојеним, паралелним токовима, те недостају истраживања о креативности у образовању, односно образовном контексту.

Област истраживања о развоју креативности у образовању јесте прилично занемарена, а то се, добрим делом, може објаснити и тиме што школско окружење не подстиче креативност и што се, неретко, сматра (или подразумева) да је креативност својствена само неким одређеним, пре свега уметничким, областима или школским предметима који се често раздвајају у односу на конвергентне/логичке области, односно на наставне предмете из области различитих научних дисциплина. Изложена подела огледа се и у томе што је у оквиру редовне наставе, по подацима и искуству у раду са наставницима, у односу на конвергентно логичко учење, креативно дивергентно учење много заступљенији метод у уметничким предметима (Antić, Ivić, i Pešikan, 2001). У школи и учењу се наине под креативним активностима обично (или најчешће) подразумева писање есеја на задату тему или по слободном избору, цртање, сликање и сличне активности, што је прилично сведено када имамо у виду да су креативни облици учења и рада могући и потребни у оквиру различитих области, односно наставних предмета.

Мада су се дечја машта и стваралаштво углавном изучавали на основу дечјег цртежа и литерарног и позоришног стваралаштва школске деце, стваралачке могућности деце нису ограничене искључиво на књижевност и уметност, односно на уметничко стваралаштво (Vigotski, 2005). Зато је потребно усмерити се на подстицање креативног мишљења у различитим областима и подручјима људских делатности, односно наставним предметима.

Креативне способности ученика изражавају се и ангажују у различитим задацима који захтевају оригинално и аутентично представљање података, или избор одређених елемената, као и у свим оним ситуацијама и активностима у којима се ученицима оставља могућност да слободно бирају, доносе одлуке и долазе до

оригиналних решења (Ivić i sar., 2001). Конкретније, на часовима природних наука ученици могу, на пример, да предлажу интуитивне теорије о одређеним појавама, да уочавају и дефинишу нове проблеме, да предлажу њихова решења, могу да осмишљавају (једноставне) експерименте, да постављају и образлажу хипотезе, раде на својим самосталним (или групним) истраживачким пројектима и сличним задацима.

Креативност у школском контексту може да се одреди и прилично широко, као креативан приступ учењу и решавању школских задатака, постављању и идентификовању проблема и проналажењу нових и необичних решења. Креативно учење може да се остварује: коришћењем различитих средстава и извора, особеним разумевањем и тумачењем, иновирањем и применом знања; формулисањем креативних идеја и предлога; креативним активностима, интересовањима, продуктима, и таком даље (Krnjaić, 2015; Maksić, 2006). Наведене одлике креативности и могућности изражавања креативности у школском контексту у складу су са уобичајеним, најчешће издвајаним дефинишућим одликама креативности (образложеним на почетку рада као: флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборација).

Подстицање креативног мишљења ученика може се одвијати разноврсним методама и начинима рада у свакодневном раду у школи. Важно је не везивати креативне облике рада и развој креативних способности ученика ексклузивно и искључиво за поједине области, уметничке, односно наставне предмете, јер се креативност испољава у различитим областима људског деловања и могуће је подстицати њен развој у различитим наставним предметима флексибилним радом примереним и природи одређене области, односно научне дисциплине (Krnjaić, 2019). У литератури се прави разлика између опште и специфичне креативности, у којој се специфична креативност изражава у јасној и дистинктивној способности стварања у једном подручју (Piirto, 1999). Математика означава једно од подручја у коме се изражава специфична креативност (Leikin et al., 2013, према: Leikin 2011).

Подстицање креативности у настави математике

Један од циљева образовања представља развијање креативних особа које ће бити оспособљене да стварају оригиналне нове идеје и доприносе развоју друштва. Савремена школа и савремено образовање налазе се пред изазовом остваривања позитивне и погодне средине за стваралаштво. Због своје широке примене, математика јесте област која има значајну улогу у развоју друштва. Зато је математичко образовање важно и нужно. Математичко образовање обухвата три компоненте: 1. *Образовну*, која се односи на усвајање наставног програма; 2. *Функционалну*, која се односи на развијање психичких способности ученика и 3. *Развојну*, која се односи на формирање позитивних компоненти личности ученика (Kadum, 2011).

Креативност у математици односи се на откривање нових математичких релација, на доношење нових закључака на основу претходно усвојених наставних садржаја које нисмо до тада познавали, као приликом решавања математичких проблема.

Највећи фонд часова по наставном плану и програму, намењен је управо настави математике. И поред великог броја наставних часова, резултати са пријемних испита и међународних тестирања указују, како код нас, тако и у свету, да се у математици не постижу задовољавајући резултати. Кадум тај проблем види у недостатку времена које се посвећује утврђивању градива (увежбавању, савладавању да би се добила лакоћа), због чега долази до лошијих резултата у односу на друге наставне предмете (Kadum, 1996, према: Kadum, 2011). Описани резултат може се сагледати и на основу Блумовог (Bloom, 1985) виђења да се стваралачко мишљење у настави математике ретко развија у школама. Према таксономији, како то формулише Блум (Bloom, 1985), развој талената у математици настаје проласком кроз низ инструктивних искустава. Прва фаза укључује сусрете ученика и наставника, где наставник помаже ученицима да се „заљубе“ у математику и да је заволе. Друга фаза обухвата подучавање и учење главних правила, концепата и вредности повезаних са математиком. У тој фази, ученици почињу да се идентификују као млади математичари. Коначно, у трећој фази, задатак наставника јесте у томе да помаже ученицима да пронађу свој начин како да буду успешни у наставном пољу и како да пронађу личну нишу (Leikin et al., 2013). Хадамард (Hadamard, 1954), пак креативни процес математичара види као гешталт модел који започиње инкубацијом, па пролази кроз илуминацију и на крају стиже до верификације.

Подстицање креативног мишљења ученика у (разредној) настави математике поставља посебне захтеве пред наставника. Важно је да учитељ/наставник има на уму развијање креативног мишљења током различитих фаза часа: током припреме наставне јединице, обраде наставног садржаја, објашњавања и образлагања, као и код решавања одређеног задатака.

Које су то одлике креативног мишљења у математици, односно у настави математике? Пре свега, чини нам се да је у настави математике нарочито важно развијати флексибилност, јер се та карактеристика односи на гипкост мишљења, способност да превазилазимо уобичајене и устаљене приступе проблему, уочимо и формулишемо проблем, да сагледамо проблем или неку појаву из другог угла, да променимо дирекцију мишљења у току постављања и/или решавања проблема. У настави математике, важно је уважити разумевање проблема, односно математичког задатака, и самог процеса и поступка решавања, као и потрагу за другачијим поступцима и решавањима задатих проблема.

Важно је подучавати ученике да један проблем може да има неколико различитих тумачења и решења, како су то на основу налаза у образовном контексту истичали још Гезелс и Џексон (Getzels & Jackson, 1962). Ученици дакле могу, чак и када постоји само један тачан одговор, као код математичких проблема и задатака, да реше те задатке на различите начине који могу да буду мање или више оригинални. Ради се о редефинисању, разумевању и тумачењу познатих података и проблема/задатака на нов начин, односно о дефинисању и постављању математичких проблема на нов и неуобичајен начин. Развијање флексибилног приступа потребно је и у сагледавању и решавању свакодневних животних и професионалних проблема.

Уз флексибилност, у настави математике важно је неговати и сегмент креативног мишљења који обухвата евалуацију и процењивање, а који је најтешње повезан са логичким мишљењем. Критичко преиспитивање и елаборација, наиме нису супротност креативном сагледавању проблема, већ чине да кротивно буде вредно (за разлику од бизарног и произвољног), што је у складу са одређењем креативности као нечега новог, и у исто време, вредног (Pavan, 2019). Стога, елаборација и дисциплиновано критичко преиспитивање завређују значајно место у креативним процесима у образовном контексту и потребно их је развијати у оквиру различитих предмета и научних дисциплина и у различитим фазама и облицима учења. И поред тога што бројна и плодна, научна и математичка открића, настају као спонтана решења која се могу описати као изненадна и нелогична, она се темеље на дуготрајном раду и знању (Getzel & Jackson, 1962: 83). Различити облици мишљења испреплетано се испољавају у процесу образовања и у свакодневном животу и заједно воде разумевању проблема и резултатима.

Важно је да наставници раде на стварању подстицајног оужења, да у разреду негују атмосферу која толерише различитост, да осмишљавају и организују активну наставу која се темељи на претходним знањима, искуствима и способностима ученика и која ће за ученике представљати изазов. Одлика савремене наставе јесте добра организација наставног процеса који пружа искуства, омогућава кооперативан рад ученика који сарађују, заједно уче, деле искуства и развијају мотивацију за учење.

У безбедној атмосфери, уз охрабривање, наставници могу допринети развијању иницијативе и иновативности својих ученика, рађању нових идеја, тако што ће дати прилику ученицима да решавају комплексне изазовне задатке, што ће им дати довољно времена, дозволити им да греше, да проналазе различита решења за исти проблем и слично. Битно је, такође, да се ученику на грешку укаже на начин који неће схватити као неуспех, него као пут који води до успеха.

У раду са млађим ученицима, у разредној настави, наставник може у игровном контексту, уз помоћ примерених материјала (блиских њиховом искуству), подстаћи ученике да решавају математичке задатке чија су решења применљива у свакодневном животу. Неопходно је, међутим, водити рачуна о томе да задатак треба да активира одређено знање, односно ментални процес (Matović, 2009) и да његовим решавањем ученици усвајају наставни садржај прописан програмом (Vasojević, 2020a: 85).

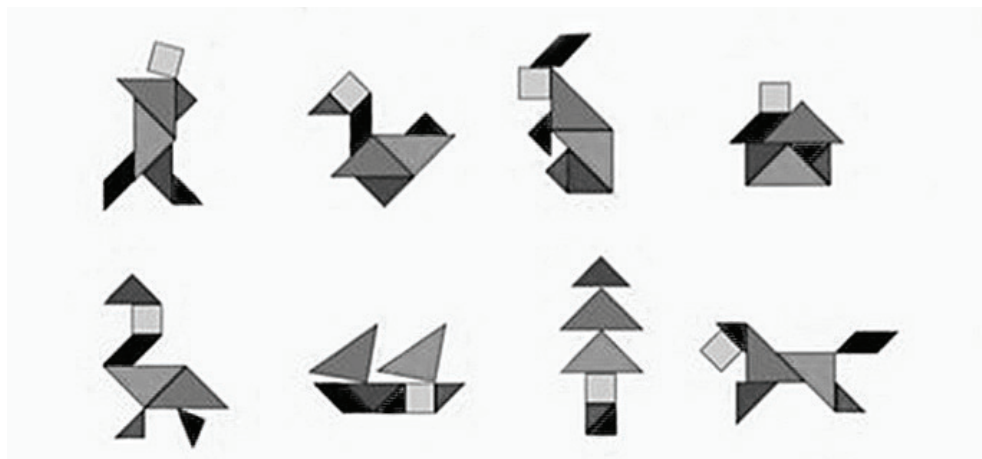
Узимајући развојни ниво ученика као важан критеријум, креативност је Ирвин Тејлор (Irvin Taylor) разврстао у пет нивоа: креативност спонтане активности (између прве и шесте године); креативност усмерене активности (између седме и десете године); креативност инвенције (између једанаесте и петнаесте године); креативност иновације (између шеснаесте и седамнаесте године); креативност стварања (после осамнаесте године) (Andrić, 2016: 4).

У настави математике, у основној школи, код ученика долази до развијања креативности, усмерене активности и креативности инвенције. Поред решавања математичких задатака, креативни процес се остварује и приликом математичких игара. Математичке игре спадају у делотворне наставне методе на свим узрастима, јер

доприносе развоју интелектуалних способности детета, стваралаштва, концентрације и заинтересованости (Vasojević, 2020b).

У циљу бољег разумевања могућности развоја креативног мишљења у оквиру наставе математике у основној школи, наводимо неколико примера математичких задатака који могу допринети развијању креативности код ученика.

Пример 1: *Танграм*. Веома стара кинеска игра, која се састоји од седам делова. Делови танграма се често називају танови или плочице и представљају геометријске фигуре. Танграм је веома подстицајно дидактичко средство, примерено узрасту ученика од десете до петнаесте године, које доприноси развоју и неговању креативних способности. Поштујући основна правила, користећи свих седам делова, без преклапања делова, ученик методом покушаја открива на које све начине може да изврши спајање делова по страницама. Наводимо примере неколико могућих фигура. Има их веома много.



Слика 1. Примери фигура насталих комбинацијом делова танграма

Пример 2: *Алгебра-једначине*. Користећи бројеве 56 и 110 и променљиву x састави једначину и одреди решење једначине. Потом, за наведену једначину састави текстуални проблем (задатак) у контексту реалне ситуације.

Наведени задатак подстиче код ученика развој основних рачунских операција сабирања и одузимања, способност записивања једначине и утврђивање правила за решавање једначине. У зависности од мисаоних способности ученика и начина закључивања, ученици ће наведену математичку реченицу записати у облику једне од две једначине $56+x=110$ или $110-x=56$. При састављању текстуалног задатка, до изражаја долази богатство идеја ученика, оригиналност, слобода мишљења, смисленост. Текст задатка наине може да се формулише у контексту реалних животних ситуација, као што су куповина изражена сумом новца, ценом артикала и укупним износом рачуна, годинама два члана породице, расподелом сличица, бомбона, бојица, или нечим другим међу друговима, расподелом књига на две полице, или на други начин.

Пример 3: *Комбинаџорика*. Од цифара 0, 1, 2, 3, 4 формирај све троцифрене бројеве чији збир цифара јесте 6, при чему се цифре не могу понављати.

Решавањем наведеног задатка, код ученика долази до унапређења вештине разумевања и решавања проблема и флексибилности, коришћењем основних својства комбинаторике. Поред осетљивости за проблем, богате се и идеје о формирању троцифрених бројева избором цифара од понуђених цифара за јединицу, десетицу и стотину, при чему се цифре не смеју понављати.

У раду и спровођењу истраживања у настави математике потребно је одредити на која питања можемо да добијемо одговор (Schoenfeld, 2011), односно, који је најделотворнији наставни метод.

До решења задатака, ученици долазе на основу логичког закључивања, извођењем правила по неком редоследу, јер уобичајен и увек применљив начин за задатке који су наведени не постоји. Важно је подстицати ученике да на основу активног учења образложе, односно да аргументују решења до којих су дошли, што омогућава наставнику да стекне увид у резонување ученика. На тај начин, наставник може да има увид у то како да осигура да настава буде прилагођена способностима свих ученика, уколико један ученик не успе да разуме градиво на један начин, не значи да ће му други начин бити тежи и непривлачан.

Креативност у настави и учењу математике у школи треба унапређивати на свим нивоима, на нивоу образовне политике, наставних материјала и образовања наставника (Leikin et al., 2013), јер само целовит систем води до успеха.

Закључак

У овом раду полазимо од схватања да је креативност могуће и потребно развијати у различитим областима, односно наставним предметима и да је она специфична за област, са намером да посебно размотримо и скренемо пажњу на могућности развоја креативног мишљења у настави математике.

Развој стваралачких способности представља један од кључних задатака васпитно-образовног рада. Креативни потенцијал, креативност и развој талената сваког појединца спадају у један од битнијих задатака наставног процеса. Од школе се све више захтева да оспособљава ученике за самостално стицање знања, а савремени услови живота захтевају од појединца флексибилан приступ у решавању проблема. Како би се у наставном процесу подстицали креативно мишљење, све више се мења улога наставника и ученика у том процесу. Наставник планира и организује наставу – односно ствара проблемску ситуацију, а ученици се све чешће јављају у улози истраживача који самостално долазе до сазнања. Важно је да наставник ради на стварању атмосфере која негује и толерише различитост и подстицајног оужења, да осмишљава и организује наставу која ће представљати изазов; да охрабрује ученике (дозвољава) да трагају за различитим решењима (изражавају и развијају флексибилност мишљења); дозвољава грешке ученицима, то јест дозвољава да уче на грешкама и даје им довољно времена. У таквом процесу стицања знања, ученици су ментално активни, а знања која стичу тако се ангажујући јесу трајнија и применљивија. За

развој и подстицање стваралачког мишљења код ученика потребно је унапређивати комуникацију у разреду и школи, између ученика и између ученика и наставника и унапређивати методе учења и наставе. Креативност и стваралаштво нису у вези искључиво са уметношћу или појединим областима или наставним предметима, нити су привилегија само даровите и талентоване деце и ученика.

Литература

- Andrić, V. (2016). *O razvijanju kreativnosti u nastavi matematike*. Beograd: Društvo matematičara Srbije.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom Contexts for Creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
- Bloom, S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Ђорђевић, B. (2008). Kreativnost i imaginacija dece i mladih. *Pedagoška stvarnost*, 54(1-2), 5-13.
- Feldman, D., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, A. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Feldman, D. (1999). The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 169–186). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Glaveanu, V. (2013). Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hadamard, J. (1954). *The psychology of invention in the mathematical field*. New York: Dover Publications.
- Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16(2), 107–117.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kadum, V. (2011). Kreativnost u nastavi matematike. *Metodički obzori*, 6(3), 165-174.
- Krnjajić, Z. (2015). Tipovi kreativnosti relevantni za obrazovanje. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *20. okrugli sto međunarodni naučni skup darovitost i kreativnost - razvojna perspektiva kreativne performanse – Zbornik 20* (str. 151-159). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Krnjajić, Z. (2019). *Ekspertska mišljenje u nauci*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Leikin, R. (2011). The education of mathematically gifted students: On some complexities and questions. *Montana Mathematical Enthusiast Journal*, 8(1), 167–188.
- Leikin, R., Subotnik, R., Pitta-Pantazi, D., Singer, M. F., & Pelczer, I. (2013). Teachers' views on creativity in mathematics education: an international survey. *Mathematics Education*, 45(2), 309-324.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Instituta za pedagoška istraživanja.
- Matović, N. (2009). Vrsta zadataka i njihove karakteristike u udžbeniku matematike. *Nastava i vaspitanje*, 58(2), 185-200.

- Milinković, M. (1980). Sposobnost, ličnost i stvaralaštvo. *Psihološka istraživanja* 4(2), 137–179. Beograd: Institut za psihologiju, 137-179.
- Pavan, P. (2019). *Testiranje matematičke kreativnosti kod učenika u razrednoj nastavi* (diplomski rad) Preuzeto sa <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufri%3A580/datastream/PDF/view>
- Pavlović, J. i Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole - studija slučaja. *Psihologija*, 47(4), 465-483.
- Pedagoška enciklopedija 1.* (1989): Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Piirto, J. (1999). Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), 386-406.
- Plucker, J. A., & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric Approach to the Study of Human Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 35-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schoenfeld, A. (2011). Namjere i metode u istraživanju matematičkog obrazovanja. *Istraživanje matematičkog obrazovanja*, 3(4), 23-34.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational Creativity. In Sternberg, R. J. & Kaufman, J. C (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 250-264). England: Cambridge University Press.
- Vasojević, I. (2020a). Uspešnost učenika četvrtog razreda osnovne škole u rešavanju zadataka iz aritmetike u zavisnosti od konteksta zadatka. *Nastava i vaspitanje*, 69(1), 85-98.
- Vasojević, I. (2020b). Igre u razrednoj nastavi geometrije. *Norma*, 25(1), 65-80.
- Vigotski, L. (2005). *Dečija mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.

Примљено: 14.12.2020.

Коригована верзија примљена: 19.04.2021.

Прихваћено за штампу: 20. 05. 2021.

Developing Creativity in Mathematics Instruction

Irena Vasojević

“Sreten Mladenović” Primary School, Kragujevac, Serbia

Zora Krnjaić

Institute of Psychology, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Nena Vasojević

Innovation Center of the Faculty of Mechanical Engineering,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

This paper aims to highlight the importance and the possibilities of developing creativity and creative thinking in mathematics instruction. One of the key tasks of the educational process in schools is the stimulation and development of students' creative abilities. Students' creative abilities and divergent forms of working with them are not restricted to specific areas and fields of human activi-

ty; rather, it is a matter of the specific and distinctive qualities of the development of creativity and creative expression in certain areas, or school subjects. The paper examines the need and the possibilities of developing creative thinking in children of primary school age and in mathematics instruction in the lower and upper grades of primary school, since creativity is not linked exclusively to art or certain fields or school subjects, nor is it the privilege only of gifted and talented children and students.

Keywords: *creative thinking, creativity, instruction, mathematics instruction.*

Развитие креативности в процессе преподавания математики

Ирэна Васоевич

Начальная школа „Сретен Младенович“, Крагуевац, Сербия

Зора Крњић

Институт психологији, философски факултет, Белградски универзитет, Белград, Сербия

Нена Васоевич

Инновациони центар факултета машиностројенија у Белграде, Белградски универзитет,
Белград, Сербия

Резюме *Цель данной статьи – указать на важность и возможности развития креативности и креативного мышления в процессе преподавания математики. Одной из ключевых задач образовательно-воспитательного процесса является поощрение и развитие творческих способностей учащихся. Творческие способности учащихся и различные формы работы с ними не связаны исключительно с определенными областями и сферами человеческой деятельности. Здесь речь идет о специфике и особенностях развития творческих способностей и креативного самовыражения в определенных сферах, то есть учебных предметах. В данной статье рассматривается необходимость и возможности развития креативного мышления у детей младшего школьного возраста, а также в рамках преподавания математики на первом и втором цикле начального образования, поскольку креативность не связана исключительно с искусством, отдельными областями или учебными предметами, а также не является привилегией только одаренных и талантливых детей и учеников.*

Ключевые слова: *креативное мышление, креативность, преподавание, преподавание математики.*

Модернизам по мери (традиционалне и савремене) лутке и детета као њеног алтер ега

Татјана Марковић¹

Академија техничко-васпитачких струковних студија Ниш,
одсек Пирот, Пирот, Србија

Апстракт *Лутка се у овом раду посматра на основу нелагодног односа између „традиције“ и „савремености“. Традиционална лутка и као играчка и као артефакт припада реалном свету. Дефинише се као предмет, неокрећна фигура којом дејство влада. Традиционална лутка нема интензије да буде жива, те нема ни прећерану сличности са човеком. Једноставна је, ненаметљива, неосредна, стајанствена, зависна од дејства које је у игри ојскрбљује животином. Кресе је две основне врлине: ћутање, које је истовремено њено најважније средство комуникације, и покорности која је заснована на заједничком и значи освајање простора за 'другог', односно за дејство које је у ствари 'први' и која она „следи“. Савремене лутке могу бити материјалне и нематеријалне. Материјалне лутке су најчешће направљене од неорганског материјала, а нематеријалне од сенке, рефлекса, пројекције симболичког облика. И једне и друге имају уверљиве људске карактеристике које остварују уз помоћ најразличитијих програма и „механизма“. Савремене лутке су заводљиве, говорљиве и спремне за играње „парасоцијалних“ и „психобиолошких“ односа у дигиталном свету. Нејерикосновене вредности лутака јесу забава, бука, изненађење, засићење чула, неоптерећеност ума; оне интендују да буду 'прве', а од дејства „захтевају“ позицију 'другог'. Упоредно разматрање ове две лутке на основу круга онтолошких питања ситуираних у оквиру позиције живо-неживо доприноси бољем разумевању стања традиционалне/савремене лутке, граница између човека/дејства и лутке и односа између људи. Тријумф савремених лутака угрожава стање традиционалне лутке доводећи у питање њен даљи опстанак. Због „ољуђивања“ лутака и „полуљковљења“ људи границе између људи и лутака су ослабљене. Повећање блискости са савременим луткама доводи до промене друштвених образаца који почињу на већој дистанци између људи.*

Кључне речи: традиционална лутка, савремена лутка, дејство, игра.

¹ tanja.ziti@yahoo.com

Увод

Лутка је човеков супститут и вечни пратилац. Настала је кад и човек и људска свест, и „пратиће га све дотле док човеку буде потребно властито огледало, а то значи – заувек“ (Jurkovski, 2007: 20). Истовремено постојање лутке и човека (као онтолошки страних појава) и њихова међузависност представљају основу за конструкцију метафора. Будући да је лутка онолико зависна од човека колико је човек зависан од лутке, њихова обостраност и међусобна узајамност удвостручују снагу метафоре. Човек, као њен створитељ, користи њена онтолошка својства – фигурални облик и стање неживљене материје. Лутка пак користи човекова онтолошка својства и отворена је за целокупно његово деловање. Удруженост човека и лутке гради нову дијалектику постојања коју је могуће разумети паралелним праћењем и лутке, али и њеног створитеља – човека.

Тајна лутке и човековог односа са њом лежи у оживљавању мртве материје. Комплексност и узајамност лутке, човека и мистерије стварања и оживљавања огледа се и у термину лутка који није једнозначан и чија значења иду од првобитних имена божанских, али и људских појава. Термин лутка се може етимолошки пратити до грчке речи *κόρη* која значи лутка за дечју игру, девојка, девојчица или дечак, сироче и штићеник, невеста, лутка као представа божанства, зеница. Латинска верзија за лутку јесте реч *lūla* која је значила лутку као дечју играчку, као девојчицу, младу жену, али и човека коме је одузета воља као израз личности (у значењу „дрвена лутка“).

И поред бројних одређења готово да не постоји потпуна и коначна дефиниција лутке. Према ранијим одређењима (Lazić, 2002; Radonjić, 2014) лутка се углавном дефинише као предмет, ствар, материјални чинилац, артефакт, непокретна фигура са ликом човека или животиње, или каквог нестварног бића којим влада човек. Наведена одређења, према којима лутка и као појам и као артефакт спада у реални свет, припадала су другом времену када је лутка представљала метафору на нивоу поређења са човеком. Данас, поред материјалних лутака, постоје и њихове реплике – нематеријалне лутке. Двостепеност метафоре на нивоу поређења са човеком, али и на нивоу саме лутке откривају њене нове конотације. Стога лутку одређујемо као симулакрум у двоструком значењу симулакрума. Прво значење истиче Хенрик Јурковски (Henryk Jurkowski): „С тачке гледишта историје културе, лутке спадају у симулакруме. Симулакруми представљају натприродна и фантастична жива бића у тродимензионалном облику. Људи их оживљавају у религијске, магичне, научне, практичне и забавне сврхе“ (Jurkovski, 2007: 293). Друго значење, које му у критици постмодерне културе даје Жан Бодријар (Jean Baudrillard) истиче да се симулакрум јавља тамо где нестаје јасна граница између стварности и њених копија, те обликовање и производњу реалности сликом („реална слика“) дефинише као симулацију, а производ као симулакрум (Bodrijar, 1991).

Од древних времена, када је настала, до данас лутка је имала најразличитије функције (магијска, друштвена, васпитно-образовна, уметничка, декоративна...) које су се мењале зависно од историјског тренутка и концепције стварности и онога што је она будила у човеку (страх, сумњу, несигурност, потребу за заокупљањем пажње

и забавом, утехом, жељу за манипулацијом). Основна функција лутке, међутим, јесте посредничка – медијум функција (Jurkovski, 2006). Лутка је увек посредник (између живота и смрти, реалног и надреалног, бога и човека, човека и његовог сна, детета и света одраслих, детета и његове маште...) који комуницира са људима и захтева обострано учешће.

Праћење историје лутке од древних времена до постмодерног доба указује на цикличност у њеном развоју. Лутка се наине од покретне сенке, живе слике виђене на зидовима пећина (која се појавила у зеници ока посматрача као у огледалу) преко фигуралног непокретног облика, који се мењао током историје, данас враћа свом сликовном или „сенковитом“ почетку и својим ритуалним изворима.

Упркос томе што у свести људи лутка често живи као предмет за децу она је дуго током историје служила одраслима. Посматрано с историјског аспекта, чини се да је лутка за одрасле „старија“ од лутке за децу. Будући да су деца расла уз одрасле и да је њихов однос добоко прожимајући, то нас наводи на закључак да су лутке за децу све време биле „неприсутно присутне“ и блиско повезане са луткама које су користили одрасли. Лутка постаје предмет за децу тек онда када се њен дотадашњи „власник“ (одрасли) почео играти са њом и давати јој детерминанте неозбиљног предмета. У том тренутку, лутка је „постала слог без сопствене егзистенције и ту је празнину човек испуњавао свим оним што је сматрао недостојним човекове узвишности. Са том недостојношћу људске егзистенције, лутка је ушла у простор детињства које исто тако није имало достојност праве људскости, оно је то тек требало бити“ (Lazić, 2010: 5). Даља историја лутке намењене деци прати и преживљава судбину својих конзументата – деце и ван те историје не може бити схваћена. Како се мењала друштвена историја детета и детињства (од непризнавања до његовог наопаког признавања, тј. од детињства схваћеног као „природна“ биолошка ствар до детињства схваћеног као социјални и културни конструкт) (Arijes, 1989), мењале су се и лутке намењене детету и обрнуто.

Традиционална и савремена лутка

Лутке за децу најопштије (на основу материјала од кога су направљене, животности – „лутковности“ и вредности на којима почивају) можемо класификовати на традиционалне и савремене.

Под традиционалном лутком подразумеваћемо лутку која је направљена од крхког материјала који је некад био жив (парче дрвета, глине, коже, крзна, вуне...) и која има минимално наглашене елементе живота. Лутка јесте једноставна, непокретна и „зависна“ од детета које је у игри опскрбљује животом. Оживљена у дечјим рукама она проговара, постаје дететов саговорник, друг, алтер его. Традиционалну лутку красе две основне врлине – „ћутање и покорност“. Ћутање лутке не значи да је она нема и без речи. Напротив, она ћути, а оглашава се, а њено ћутање говори исто колико и говорљивост. Другим речима, луткино ћутање можемо разумети као најважније средство комуникације, „својство живота, тихог трајања, нечег неизрецивог и

тајанственог“ (Томић, 2016: 33). Луткина покорност заснована је на заједништву и значи остављање простора за другог – за дете које је у ствари први и кога она „следи“.

Савремене лутке могу бити материјалне и нематеријалне. Материјалне лутке су најчешће направљене од неорганског материјала (пластика, гума, легуре метала...), а нематеријалне од слике. И једне и друге имају уверљиве људске карактеристике (руке, ноге, лице, покрет, говор, „емоције“, „знање“...) које остварују уз помоћ најразличитијих програма и „механизама“ чијим се активирањем остварују елементи живота. Остваривање покрета, говора и осталих особина живих бића повећавају луткину независност, неутралност и самодовољност. Савремена лутка је блештава, допадљива, бомбастична, заводљива, а њене неприкосновене вредности су забава, бука, изненађење, публицитет, засићење чула, неоптерећеност ума. Лутка претендује да буде прва, а од детета „захтева“ позицију другог.

У циљу бољег разумевања статуса традиционалне/савремене лутке и веза које деца успостављају са њима проблематизоваћемо њихов однос на основу круга онтолошких питања ситуираних у оквиру опозиције живо–неживо.

Будући да су рађање, развој, размножавање и умирање својства живота, односно особине живих бића које неживе ствари не поседују, намеће се питање како поимати лутке: као жива „створења“ или као мртве предмете? Ако пођемо од традиционалног одређења лутке по коме лутка и као појам и као артефакт спада у реални свет, долазимо лако до одговора на постављено питање. Лутка јесте артефакт (има своју материјалност) и њено основно онтолошко својство представља стање мртве (неоживљене) материје. Проблем јесте у томе што стање не-живота притом није и синоним за смрт, јер је лутка мртва, али отворена за целокупно људско деловање. Већи проблем јавља се код савремене лутке (слике, симулакрума) која постоји, али не у реалитету. У том смислу се чини да је једини могући одговор на постављено питање да ли је лутка жива или мртва оксиморон: „Лутка је живи предмет“ (Jurkovski, 2007: 160).

Традиционална лутка нема претензије да буде жива, те нема ни претерану сличност са човеком. Направљена је од природног материјала који је некад био жив и који у дечјим рукама увек изнова може оживети. Прилагођава се својој природи и „не жели“ да је схватимо као живог човека, нити „хоће“ да буде реплика човека. Описана лутка је једноставна и непокретна. Својом једноставношћу и непокретношћу она се подређује намерама играча-детета и асимилира са његовим фантазијама. Наизглед негативна својства, изражена одсуством живота, мртвилом и немошћу, једноставношћу, несавршеношћу, скромношћу, стрпљењем, зависношћу и ненаметљивошћу уздижу је до ранга вредности. Несавршеност и ограничења традиционалне лутке управо чине спону која повезује дете са лутком и ствара осећај блискости и заједништва саучествовањем. Илустративан пример представљају такозване народне лутке чија лепота исијава од најразличитијих материјала (дрво, кукурузовина, слама, блато, кожа, восак, перје, вуна, плодови воћа и поврћа, тканина, рафија...) и валдорф лутке које карактерише једноставност, ненаметљивост, непретенциозност и непосредност.

Традиционалну лутку, која је у стању не-живота, дете у игри опскрбљује животом; то је тренутак када она добија свој живот, или боље рећи своје најразличитије

животе. У међусобној интеракцији и синергији, дете–субјект и лутка–објект отуђују своја основна својства и на тај начин се њихове функције размењују. Резултат тог синергијског феномена (удруживања) представља рађање фигуре способне за живот која није идентична ни са лутком, нити са дететом; она је нешто друго што само у машти детета налази остварење и њихова удруженост гради нову дијалектику постојања која почива на мистерији оживљавања неживог.

Играјући се са луткама деца могу да искусе како лутке нису жива бића, али их могу означавати. По питању њихове животности кажу „да лутка има и срце и памет“, „да у луткама спавају многе приче, само их треба пробудити“, „да се њима могу причати приче, али се са њима може и разговарати“ (Bastašić, 1988: 5). Садржај тих прича и дијалога чине највеће тајне „између неба и земље: живљења, умирања, рађења и преображавања“ (Lazić, 2002: 194) на које дете жели одговор.

Савремена лутка има уверљиве људске карактеристике, те јој дорада од детета није потребна. У њеној изради има пуно технике и усавршених механизма чијим се активирањем остварују различита својства живота. Покретна, механизована или дигитализована, лутка не отуђује своја основна својства зарад интерактивности, што не значи да интерактивности нема. Интерактивност постоји, али је реч о другој врсти интерактивности, о такозваној интерактивности на дистанци.

Савремена лутка „жели“ да буде жива и да личи на човека, али и више од тога. Будући да их је више у оквиру поменуте категорије, свака од њих „животност“ остварује на свој начин. Једне имају уверљиве људске карактеристике и претендују да буду анатомски верне човеку (имају руке, ноге, лице, физиолошке потребе које обављају, неке имају сексуална обележја, неке кијају, кашљу, певају, плачу, цртају, пишу...). Друге сличност остварују покретом помоћу различитих усавршених механизма (успостављају контакт очима, прате дечји покрет или гестикулацију у знак пријатељства, имају „брижно понашање“, симулишу љубав, умиру, или не умиру, што се деци, такође, допада). Треће су нематеријалне, сачињене од сенке, рефлекса, пројекције симболичког облика, али веома верне детету са аспекта његових тежњи у чијој је основи страх који уз луткину помоћ, коју краси ум, окретност и натчовечанска физичка снага и брзина, треба савладати. Деца у њима налазе „сигурно уточиште у несигурном свету“ (Terkel, 2011: 111).

Илустративан пример за остваривање животности код прве групе савремених лутака је дуго оспоравана, али свакако најпопуларнија и најпродаванија лутка Барби (енг. *Barbie*). Своју сличност постиже уз помоћ анатомске верности човеку, сексуалне анатомије и преувеличаних атрибута лепоте који потенцирају модел женскости и уобразиље која је у вези са за кинђурењем (нпр. Барби лутке назване „Аламуња (Growing Skipper) могу се подесити тако да девојчица равних груди израсте у девојку тако што јој се уврће лева рука“ (Sutton-Smith, 1989: 16)). Остваривање животности охрабривањем девојчица да израсту у девојке већ у шестој години готово се једино може схватити као скраћивање и преображавања детињства и журба да се из њега што пре изађе.

Барби лутке представљају матријализовану репрезентацију „нове“ жене/ девојчице, симулакрум који има у понуди све што оне у стварности не поседују.

Сврха симулакрума јесте у томе да буде замена за реалну девојчицу. Барби лутке су привлачне, гламурозне, савршене, са наметнутим идеалом лепоте који дете треба да следи. У њиховом заједничком живљењу дошло је до заокрета. Барби лутка је на почетку „желела“ да наликује човеку, а потом, са променом позиције моћи, дете жели да наликује њој. Дете прихвата Барбикин „став“ и задати идеал лепоте свог „естетског двојника“. Чини то без поговора, јер је реч о ауторитету који је софистицирано наметнут тако да изгледа као да га је дете само изабрало.

Остваривање животности код друге врсте савремених – роботизованих лутака јесте другачије. Роботизоване лутке не чекају да их деца „оживе“ у маниру традиционалне лутке, али захтевају извесно ангажовање након чега почињу да се крећу, говоре, пишу (едукативни роботи), говоре о здрављу (робот-доктор), пуцају (робот-ратник), трансформишу се... Социјални роботи се представљају као да имају сопствене животе, они су оживљени и спремни за однос и „захтевају“ реципроцитет: имају своје потребе и траже њихово испуњење, нуде љубав и траже да буду вољени заузврат, „осећају“ и траже да деца саосећају са њима, нуде негу и друштво, а траже заузврат да се деца старају о њима. Представљају се као човеков супститут и препоручују себе као замену за људе, те је и разумљиво што их деца сматрају „људоликијим“ од традиционалних лутака.

Увођење друштвених робота, сматра Шери Теркл (Sherry Turkle) мења начин на који деца разумеју да ли је нешто живо. На пример, лутка БИТ – „моја прва беба“, животност остварује са „стањима свести“ и фацијалним мишићима испод синтетичке коже који јој дају израз лица. „Она се понаша као права беба: трепће и сиса свој палац, смеје се, мршти и плаче. На додир који изазива бол БИТ врши, на миловање и давање цуцле БИТ се смири“ (Terkl, 2011: 84). Вештачки кућни љубимац АИБО (енг. AIBO) стекао је велику популарност код деце, поред осталог, зато што је бесмртан. „... Аибо је жив чак и када је његово срце састављено од батерија и жица... он се никада неће разболети и умрети“ (Terkl, 2011: 128). Ког – хуманоидни робот сличност са човеком не остварује лицем, које је прилично неразвијено, већ продорним погледом и успостављањем контакта очима; он има визуелно, тактилно и кинестетичко чуло и способан је за различите друштвене задатке, укључујући визуелно препознавање људи, разликовање између живих и неживих покрета, те извођење једноставних задатака имитације. Другачија је ситуација код робот-лутке Кисмет (енг. Kismet), чија је глава растављена од тела, што не изазива непријатност код деце. Тајна његове животности огледа се у утиску који оставља – да гледа људе у очи и да је способан да препозна говор и говорне обрасце.

Стављање акцента код робот-лутки на елементе живота (покрет, глас, реч, емоције...) потискује материјалност у други план. На питање да ли је робот жив деца одговарају: „као да је жив“, „као да има мозак и срце“, „на неки начин жив“ или „довољно је жив“, што значи да се на роботе не гледа као на машине, већ као на „створења“ (Terkl, 2011: 44). „Створења“ не ћуте, и не чекају на своје оживотворење од стране детета, већ своју „животност“ остварују тако што сусрећу дететов поглед, обраћају му се, захтевају пажњу и тврде да без ње неће преживети.

Мењање начина на који деца разумеју појмове живо/неживо осим когниције укључује и емоционалност. Деца говоре о „роботском типу љубави“ који се разликује од „људског типа љубави“. Питају се да ли су уморни, тужни, болесни, мисле да сањају када су им затворене очи. Играјући се са дигиталним луткама деца примећују: „... беба треба да зна да је волиш... ја сам му као мајка. То је мој посао. Не волим то да радим, заиста, али он се разболи ако га оставиш у неред.“ „Морам да му направим дом. Не желим да се прехлади и разболи, па да умре“... Неке робот-лутке умиру, те деца изражавају и свој однос са „покојном“ лутком: „Она је била вољена и узвраћала је љубав.“ Деца сахрањују своје лутке на он-лајн гробљу, пишу им епитафе: „Моја беба умрла је услед сна. Заувек ћу бити тужан ја...“; „Жао ми је што си умро, надам се да си срећан Малиша, ја се тренутно старам о твом сину...“ (Terkl, 2011: 68). Деца осећају емпатију према луткама-роботима. „Када носе Барбику држећи је за ноге, када је ухвате за косу и заврљаче... то није никакав проблем, али кад носе Фербија (енг. Furby) наглавачке, кад он почне да плаче и говори да је уплашен, сви се нађу на новом етичком терену који захтева моралну реакцију, већина осети грижу савести, узнемири се, а затим се узнемири зато што се узнемирила“ (Terkl, 2011: 82).

Посебно је интересантно питање животности код треће групе савремених – виртуелних лутака. Виртуелне лутке јесу лутке настале након „сликовног заокрета“, после чега су ствари постале слике ствари, систем знакова. „Не ради се ту више о имитацији, ни о дуплирању. Ради се о замењивању стварног његовим знацима, то јест, о једној операцији одвраћања од сваког стварног процеса његовим операторним двојником...“ (Bodrijar, 1991: 6). Постмодернистичка симулација лутке – или „симулација симулакрума“, како је Бодријар назива, показује да она да би остваривала елементе живота не мора више да буде рационална, нити фигурална (Bodrijar, 1991). И поред тога што дематеријализација јунацима са екрана, видео-игара и игрица смањује животност, антиреалистичка средства и прихваћена конвенција игре је вешто надомештају. Виртуелне, „нефизичне“ лутке веома су верне човеку по суштинским појавностима психичког живота израженим у „човековом поклоништву миту о хероју“ (Sutton-Smith, 1989: 129). Суперхеројски ликови које представљају уз помоћ слике, звука и електронске анимације, невиђене динамике, моторике, механике савладавају све тешкоће и опасности опијајући децу синергијом акцелерације. „Савремени човек, посебно дете, опчињени су брзином, свеопштим фуриозним темпом/ритмом још увек одолевају несвестици – вертиго – брзине. Човек, посебно дете, опијају се синергијом акцелерације. И као да слуте човекову утопију повратка у космичке просторе. Управо у електронској анимацији, боље рећи комјутерском програмирању електронских лутака, предмета, слика и звукова, остварује се примењена електронска стварност у свакидашњем животу...“ (Lazić, 2014: 4). Фантастична брзина и свемоћ електронских лутака стварају контекст за ослобађање од страха и немоћи коју деца често осећају. Дете се идентификује са њима и њиховом махнитом брзином, стиче утисак да су оне жива бића, а оно у средшту, као њихов двојник – алтер его: заштићено је а изложено, пасивно је а активно, уплашено је а храбро, немоћно је а ипак моћно.

Приписивање особина живих бића неживим стварима и њихово проширење на готово сва својства живота (размножавање, рађање, развој и умирање) говори

о померању границе у дечјем разумевању појмова живо/неживо. Даље, то утиче на однос који дете успоставља са њима и на његову опредељеност за традиционалну/савремену лутку. Традиционална лутка је наине подређена и пасивна, наспрам ње је активно дете. Код савремене лутке ситуација је обрнута. Дете је пасивно, а лутка (њени ствараоци) активна зарад дететовог „ комфора“. Очекивања лутке су унапред постављена (било да их поставља програм или форма) и она контролише њихово испуњавање, понаша се као субјекат, а дете „ставља“ у позицију објекта. Како деца реагују на ову позицију? Деца се, наводи Теркл (Terkl, 2011), саглашавају са том позицијом и говоре да традиционална лутка захтева „тежак рад“, јер она морају да обављају сав посао смештања идеја у њих; Фербији (енг. Furbies) захтевају тежак рад из супротног разлога; они су пуни идеја, али деца морају да им дају оно што желе и када то желе. У игри са роботима деца су принуђена да им се прилагоде. Управо тај захтев за компромисом, сматра Теркл (Terkl, 2011), припрема децу за то шта могу да очекују од односа са машинама који лежи у сржи роботског момента. Ослушкујући децу чујемо извесну тромост и замореност по питању идеја и активности. Деца би се радије играла са савременим луткама које не оптерећују ум, смањују ризик од промишљања, засићују чула, јер традиционалне лутке, по њима, могу бити заморне.

Намеће се питање како реаговати на такве лутке, које помоћ у различитих форми и програма одвлаче пажњу деце у засебне собе, или у различите делове сајбер-простора, нудећи им нове вредности? Да ли је оправдано лутку посматрати као машину, слику, призор, одраз, а дете као ентитет окружен утицајем хиперреалног у оквиру чега може градити своју целокупну виртуелну стварност, укључујући и своје сопствено виртуелно Ја? Или лутка треба да задржи епитет „најпоетичнијег“ неживог предмета који је стекла управо због своје фигуралности и рационалности?

Јурковски сматра да давање различитих својстава живих бића луткама, појачава мртвило лутке и доводи до губљења њеног „спецификума“ (Jurkovski, 2007). Ма колико савремена лутка била технолошки развијена у интеракцији са дететом, она никада не пролази кроз суштинску промену стања која би, на крају, била последица „контакта“ (интеракције) са дететом. Савремена лутка само „одговара на команде у складу са обимом и врстом одговора који су код ње унапред програмирани“ (Crnobrnja, 2010: 287). Пуна и права интерактивност захтева од детета да током игре „попуњава“ обе стране интеракције.

Уместо закључка

Упоредно разматрање традиционалне и савремене лутке на основу опозиције живо/неживо отвара нова питања.

Прво питање тиче се статуса лутке. Сведоци смо тријумфа савремених лутка које ликвидирају све „архаичне“ остатке традиционалне лутке, угрожавајући њен даљи опстанак. Проширење изражајних средстава новим формама или губљење форме-дематијализација лишавала лутку њене основне, посредничке улоге и доводи до одрицања од њене суштине и као појма и као артефакта.

Очување статуса традиционалне лутке тражи стално преиспитивање простора којим она располаже и позиције коју заузима. Простор је све скученији, позиција битно пољуљана. Сагласност са таквом позицијом традиционалне лутке наводи на питања: Да ли смо свесни значаја традиционалне лутке и „значаја тог значаја“ за дете? Уколико јесмо, онда смо свесни и чега се одричемо у тренутку када напуштамо традиционалну лутку. Свесни смо и да је неопходно успостављање стратегије њеног опстанка помоћу јасних одговора на питање: Шта од традиционалне лутке желимо да пренесемо савременом детету?

Друго питање тиче се слабљења граница између човека/детета и лутке. Друштво у коме живимо вратило је идеју детињства и понудило детету, као никад пре у историји, изобилје лутака. Логично би било да је човек окружен луткама „људскији“, а лутка међу људима „лутковитија“ (Jurkovski, 2007). Да ли је тако? Да ли приписивање људских квалитета најразличитијим „створењима“ у виду лутака и њихово „ољуђивање“ смањује те исте квалитете људима? „Ољуђивање“ лутака и „полутковљење“ људи доводи до њихових промена у суштинском смислу и враћа на питање где је граница? Лутка је направљена по узору на човека који је, правећи је, желео да себи створи огледало у коме ће видети сопствени одраз. Гледајући у лутку која се одражавала у њему, почео је и сам да се „преправља“ по узору на њу, постао је луткин одраз.

Даље искушавање граница између човека/детета и лутке намеће питање не само каква ће бити лутка, већ какви ћемо бити ми? Каква врста људи ми постајемо? Говорећи о хомо новусу (енг. *homo novus*) Франко Кармело Греко (Franco Carmelo Greco) изражава крајње песимистичка промишљања упозоравајући да ће се можда догодити да „људско биће замени сенка, рефлекс, пројекција симболичког облика, биће које има покрете живота, али нема живот“ (Greco, 1980: 445, према: Lazić, 2002: 125). Да би лутка и човек у својој бити остали оно што јесу неопходно је постављање чвршћих граница, јер „човек је човек, а лутка лутка, постоје одвојено и узајамно се искључују“ (Jurkovski, 2007: 130).

Трећи питање тиче се слабљења односа између људи. Лутка је један од значајних чинилаца друштвеног живота. Традиционалне лутке су повезивале људе и биле једно од важних средстава васпитања. Савремене лутке мењају друштвене обрасце и бацају ново светло на категорију друштвености. Повећава се блискост са савременим луткама, али и дистанца између људи. Деци се нуди „социјална ужина“ (Arijes, 1989: 282; Kasiopri i Patrik, 2014), сурогатни облик заједништва који упркос свој повезаности оставља децу „саму заједно“. Савремена лутка својом заводљивошћу и шароликошћу, узбуђењем које изазива ствара илузију комуникације и интеракције „обмањујући“ дете (и одрасле). Дететова чула су презасићена, те је тешко придобити њихову пажњу и успоставити дубље социјалне односе са њима. Дружење са нечим деци је изазовно и неодољиво, док им је дружење са неким досадно и испразно. Одстрањивање некога и понашање према њему као да је нешто неживо зарад нечег и понашање према њему као да је живо наводе на питања: Колико ће замена, упркос привидне повезаности осиромашити људске односе? Које ће бити последице грађења парасоцијалних односа науштрб социјалних? Како омогућити друштвену блискост у већ присутном „пејзажу усамљености“?

Литература

- Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bastašić, Z. (1988). *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bodrijar, Ž. (1991). *Simulakrum i simulacija*. Novi Sad: Svetovi.
- Crnobrnja, S. (2010). *Estetika televizije i novih medija*. Beograd: Clio.
- Jurkovski, H. (2006). *Metamorfoza pozorišta lutaka u XX veku*. Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu.
- Jurkovski, H. (2007). *Teorija lutkarstva: Ogledi iz istorije, teorije i estetike lutkarskog teatra*. Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu.
- Kasiopo Dž. T. i Patrik V. (2014). *Usamljenost: ljudska priroda i potreba za društvenom povezanošću*. Beograd: Clio.
- Lazić, R. (2002). *Estetika lutkarstva*. Beograd: Autorsko izdanje.
- Lazić, R. (2010). *Lutkarski theatrum mundi: mala teatrologija lutkarstva*. Beograd: Autorsko izdanje i foto Futura.
- Lazić, R. (2014). *Elektronske lutke*. Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu. Preuzeto sa <http://www.assitejsrbija.org.rs/srpski/biblioteka.html>
- Radonjić, M. (2014). Lutka – juče, danas, sutra. U Lj. Danić (ur.), *Lutkarstvo u Srbiji* (str. 11-23). Novi Sad: Međunarodni festival pozorišta za decu u Srbiji, Pozorišni muzej Vojvodine.
- Sutton-Smith, B. (1989). *Igračke i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tomić, Z. (2016). *Knjiga o ćutanju*. Beograd: Čigoja.
- Terkl, Š. (2011). *Sami zajedno: zašto očekujemo više od tehnologije nego jedni od drugih*. Beograd: Clio.

Примљено: 18. 03. 2021.

Коригована верзија примљена: 14. 06. 2021.

Прихваћено за штампу: 16. 06. 2021.

Modernism Suited to the (Traditional and Contemporary) Doll and the Child as Its Alter Ego

Tatjana Marković

The Academy of Applied Technical and Preschool Studies Niš,
Department Pirot, Pirot, Serbia

Abstract

This paper looks at the doll through the uneasy relationship between “tradition” and “contemporaneity”. The traditional doll, both as a concept and as an artefact, belongs to the real world. It is defined as an object, an immobile figure controlled by a child. The traditional doll has no pretensions to be alive, and thus bears little resemblance to a human being. It is simple, unobtrusive, direct, mysterious, dependent on the child that gives it life during play. It has two fundamental virtues: silence, which is at the same time its most important means of communication, and submissiveness, which is based on fellowship and which implies the leaving of space to the “other”, more precisely, to the child who is in fact “the first” and whom the doll “follows”. Contemporary dolls can be material and non-material. Material dolls are most commonly made of inorganic materials, while non-material dolls are made of shadows, reflections, projections of symbolic form. Both have convincing human characteristics that they achieve thanks to various programs and “mechanisms”. Contemporary dolls are seductive, talkative and ready to build “parasocial” and “postbiological” relationships in the digital world. Their supreme values are entertainment, noise, surprise, saturation of the senses, few demands on the mind. They aspire to be “first”, and “demand” that the child should be in “second” position. A comparative study of these two dolls through a circle of ontological questions situated within the animate-inanimate opposition contributes to a better understanding of the status of the traditional/contemporary doll, the boundaries between man/the child and the doll, and relationships between people. The triumph of contemporary dolls threatens the status and the continued existence of the traditional doll. Due to the “humanization” of dolls and the “dollization” of people, the boundaries between people and dolls have been blurred. Increased intimacy with contemporary dolls leads to changes in social patterns based on greater distance between people.

Keywords: traditional doll, contemporary doll, child, play.

Модернизм соразмерный (традициональной и современной) кукле и ребенку как ее альтеру-эго

Татьяна Маркович

Академия техничко-воспитательного профессионального образования Ниш,
подразделение Пирот, Пирот, Сербия

Резюме

В данной статье кукла рассматривается через призму дискомфортных отношений между «традицией» и «современностью». Традиционная кукла - и как концепция и как артефакт – принадлежит реальному миру. Она определяется как предмет, неподвижная фигура, которой ребенок распоряжается. Традиционная кукла не претендует на то, чтобы быть живой, соответственно не обладает чрезмерным сходством с человеком. Такая кукла является простой, ненавязчивой, непосредственной, загадочной, зависимой от ребенка который в процессе игры наделяет ее человеческими качествами. Ее украшают два основных достоинства: молчание, которое в тоже время является ее главным средством общения, и послушание, ос-

нованное на единстве, а значит оставляет место для «другого» - т.е. для ребенка – который на самом деле «первый», за которым она «следует». Современные куклы могут быть материальными и нематериальными. Материальные куклы обычно изготовлены из неорганических материалов, а нематериальные представлены тенью, рефлексом, проекцией символической формы. И те и другие обладают убедительными человеческими качествами, которые достигаются с помощью различных программ и «механизмов». Современные куклы соблазнительны, разговорчивы и готовы к построению «парасоциальных» и «постбиологических» отношений в цифровом мире. Их незыблемыми ценностями являются развлечение, шум, неожиданность, насыщенность чувств, необремененность ума. Они претендуют на «первость», а от ребенка требуют «вторичной» позиции. Сравнительное рассмотрение этих двух типов кукол через круг онтологических вопросов размещенных в рамки противостояния «одушевленное/неодушевленное», способствует лучшему пониманию статуса традиционной/современной куклы, границ между человеком/ребенком и куклой, а также отношений между людьми. Триумф современной куклы ставит под угрозу статус традиционной куклы, ставя под сомнение ее существование в будущем. Из-за «очеловечивания» куклы и «окукливания» людей, границы между людьми и куклами становятся все более размытыми. Увеличение близости с современными куклами приводит к изменению социальных моделей, базирующихся на увеличении дистанции между людьми.

Ключевые слова: традиционная кукла, современная кукла, ребенок, игра.

Evaluation of the “Kindergarten from Home” Programme during the COVID-19 Pandemic

Aleksandra Pajević¹

Preschool institution “Đurđevdan”, Kragujevac, Serbia

Mirsen Fehratović

Psychology study programme, Department of Philosophical Sciences, State University of Novi Pazar, Novi Pazar, Serbia

Abstract

The COVID-19 pandemic has resulted in major changes in education around the world. According to UNESCO, due to the adoption of precautionary measures to combat the spread of the disease, over 1.5 billion students and children experienced the interruption of formal education, which is the biggest simultaneous shock for all education systems. The international health crisis has led to radical, comprehensive and serious changes in the lives of both children and their parents. Also, COVID-19 has presented early education systems around the world with serious operational challenges. The preschool institution “Đurđevdan” in Kragujevac, respecting the rights of children and ensuring the principles of education and pedagogy, designed the programme “Kindergarten from Home”. The research presented in this paper aims to investigate the satisfaction of parents and children with the “Kindergarten from Home” programme during the COVID-19 pandemic - to determine the attitudes and scope of participation of children and parents. The sample included 488 parents and 302 children. The results show that the activities: spending time together with the family (43%), activities in the yard, nature (22%), and activities for motor skills (10%) produced the highest level of contentment in children. A large majority of children (73%) are motivated to continue the “Kindergarten from Home” programme. A majority of parents and children (over 60%) have given the “Kindergarten from home” programme the highest marks for interest and usefulness. The greatest percentage of the parents (42%) consider the “activities for early literacy development” exceptionally important for their child and family, whereas almost a quarter of the parents consider “working habits” as such. More than half of the parents regularly participated in the activities of the programme “Kindergarten from Home”. The programme will be continued with the goal of providing support to the education of children and their families, even after the normalization of the work of kindergarten, for all children who are prevented from attending kindergarten.

Keywords: kindergarten, COVID-19, preschool, parents, home.

1 aleksandrapajevic92@gmail.com

Introduction

The COVID-19 pandemic has resulted in major changes in education around the world. According to UNESCO, due to the adoption of precautionary measures to combat the spread of the disease, over 1.5 billion students and children in 165 countries have experienced the discontinuation of regular formal education (UNESCO, 2020). Jamie Saavedra, Global Director of Education, describes it as “the greatest simultaneous shock to all education systems in our lives” (World Bank, 2020). As far as early childhood education is concerned, this international health crisis has led to radical, comprehensive and serious changes in the lives of both children and their parents. In addition to this, this crisis has affected both teachers and educators, regardless of whether they are actively teaching or preparing to work in that profession. COVID-19 has also brought early education systems around the world to the brink of collapse (Zero to Three, 2020).

Although COVID-19 is not a disease that often affects children, when all aspects that comprise the early development of a child are taken into account, the deeper implications of this global pandemic become obvious. The pandemic of the COVID-19 virus has not only suspended normal children’s activities, such as attending kindergarten, hanging out with extended family and friends, playing outdoors and exploring nature, but has also disrupted the socio-emotional benefits that result from such experiences.

The children themselves are extremely vulnerable because meeting their most basic needs depends on adults. When these adults run out of ways to deal with the immediate, urgent and multiple demands for adaptation that the pandemic requires of families, and when support systems do not exist, give up or stop working, it can lead to extremely negative and long-term consequences for the youngest (Xafis, 2020).

Recent research has shown that children have more pronounced eating and sleeping disorders during the period when school is closed, they spend more time in front of the TV, phone or computer, have less physical activity, increased stress and less social interactions, all of which pose a risk to their physical and mental health (Wang, Zhang, Zhao, Zhang, & Jiang, 2020). Among all the possible risks that school closure due to the COVID-19 virus epidemic poses to children’s health, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) has listed “termination of education” as one of the main harmful consequences of school closure due to the COVID-19 pandemic (UNESCO, 2020). Formal education - whether on-site or remote - provides the basic knowledge and skills necessary for the further growth and development of children (UNESCO, 2020).

School and kindergarten closures have had numerous impacts on children’s learning and development. Due to the implementation of measures restricting movement and imposing physical distance, the interaction of children with peers has been significantly reduced, which is especially important for preschool children. Important social skills and many developmental tasks of children are developed precisely through social interaction and playing with peers (Cameron & Tenenbaum, 2021). Children learn and develop through play and interactions, because learning leads to development. According to the American Academy of Pediatrics, children who spend more time playing outdoors have better-developed motor and perceptual skills, are less prone to obesity, ADHD, and show less aggression, stress and depression. For this reason, it is suggested that children be

allowed to play outside, while respecting measures and keeping physical distance (American Academy of Pediatrics, 2020 as cited in Goldschmidt, 2020).

Over the last three decades, a large number of studies have provided empirical evidence that a conducive environment for learning at home (HLE) is an important predictor of differences in children's academic and social development (Bandel, Vallotton, Luo, McFadden, & Tamis-LeMonda, 2019; Rose, Lehl, Ebert, & Weinert, 2018). Children's participation in learning activities, the quality of the parent-child relationship, and the availability of learning materials are three key characteristics of a suitable home learning environment that help support children's educational development (Bradley & Corwyn, 2002). Individual differences in literacy and numeracy skills are obvious when starting school – i.e. before formal teaching - which suggests that children acquire the most basic knowledge either at home or in kindergarten.

Today's children and youth are considered to be digital natives; they grew up not only with television, but also with increasingly advanced video games, fast computers, laptops and tablets, mobile phones, and with easy Internet access (Prensky, 2001). It is important for parents and educators to be careful and to strive for balance when using video games, laptops, and tablets (Ernest, Causey, Newton, Sharkins, Summerlin, & Albaiz, 2014; Plowman, 2014).

One of the potential causes of partial or sporadic involvement of children in learning at home may be the idea that this type of learning is too challenging or uninteresting. Children and young people may lose all interest in learning if the very idea of learning from home presents some difficulty, or is not stimulating enough. Separation from peers can also lead to a loss of interest in learning (Smith, 1993).

Many formal education opportunities are not available due to the closure of schools and institutions caused by the COVID-19 pandemic. On the other hand, reading to children daily is a low-tech strategy for preventing certain negative consequences caused by the closure of schools and kindergartens due to the COVID-19 virus pandemic, while strengthening family ties (Biemiller & Boote, 2006; Neuman, Copple, & Bredekamp, 2000). Reading daily to young children helps compensate for some of the expected loss of reading ability caused during school closures due to the COVID-19 virus pandemic. Reading books to children at home is not a long-term solution for teaching reading to children who attend kindergarten; it cannot replace the key role that formal education - whether on-site or remote - provides (Castles, Rastle, & Nation, 2018).

All of the aforementioned information points to the importance and necessity of finding a way to continue working with preschool children even when physical gathering in a preschool institution is not possible. We can say that COVID-19 has become an initiator for educational institutions around the world to find innovative solutions in a relatively short period of time (Stepanović, 2020).

These rapid changes in education have caused a certain level of inconvenience, but they have also shown new examples of innovation in education. Although it is too early to judge how COVID-19 will further affect the education system worldwide, there are indications that it could have a lasting impact on the development path of innovation in education and the digitalization process (Stepanović, 2020).

The “Kindergarten from Home” programme of the preschool institution “Đurđevdan” Kragujevac

After the declaration of the state of emergency in the Republic of Serbia and the interruption of the regular work of preschool institutions, with the aim of further preventing the spread of the COVID-19 virus, it was necessary to ensure children’s right to education (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2020, a. 3). Also, it was necessary to ensure the general principle of education, which refers to equality and accessibility of exercising the right to education based on social justice and the principle of equal opportunities without discrimination (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2020, a. 7). In accordance with the Law on the Foundations of the Education System, the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia issued guidelines for the implementation of the work of preschool institutions during the closure due to the pandemic on 23 March 2020. The guidelines represent the response of the preschool education system during the COVID-19 pandemic, emphasising the priority activities: supporting families, preserving human health and safety, professional connections, networking and exchange of practitioners (Predškološtvo, 2020).

The preschool institution “Đurđevdan” Kragujevac designed the programme “Kindergarten from Home”, by following the expert guidelines of the Ministry of Education, Science and Technological Development, simultaneously respecting the rights of children and ensuring the general principles of education which refer to equality and accessibility (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2020, a.3, 7).

“Kindergarten from Home” is an online community of support and exchange with families for the meaningful organization of time and activities in conditions of isolation of parents and children. The goals of the “Kindergarten from Home” programme are: to support the functioning of children and their families and to support the families to provide conditions for continuous learning through play. The online support community (“Kindergarten from Home”) is organized through Viber groups with parents for each nursery, educational and preschool group. Educators and nurses-educators prepared proposals for joint activities of parents with children at home on a daily basis in accordance with the Kindergarten Annual Work Plan, and sent them to families via Viber groups. Activity examples: “Parents, listen to the song “April’s jokes” together with your children. Then, ask the children what is funny to them and let them illustrate the answer”, “Together with the children, make a polygon in the yard and organize competitive games”, “Plant a plant. Discuss what is needed for its growth and development. Monitor the progress of the plant together with the child.” Next, they encouraged the connection and exchange of experiences of children and their families, respecting the principle of voluntariness in terms of family participation in the Viber group. Respecting the principle of voluntariness, parents sent daily feedback via Viber groups about the proposed activities to educators and nurses-educators, and made suggestions for future activities.

The importance of “Kindergarten from Home” is evidenced by the fact that the family is the primary and most important educator of children and represents the first context in which children’s learning and development takes place. It has several functions, and one of them is educational. According to Minić and Kompilović, the educational function of a child

includes, at the earliest age, nutrition and care, health care, then preparation for successful inclusion in the social environment, laying the foundations for moral personality formation, creating hygienic and work habits, physical activity and acquiring new knowledge (Minić & Kompirović, 2014). More precisely, the task of the family is to successfully influence the physical and mental development of the child. The role of institutional preschool education is to support families in achieving their educational function to build open communication with them, engage in dialogue and offer them information, counseling, ideas, suggestions for interconnection, joint participation of children and adults in various life-practical activities and play (Marković, Mamutović, & Stanisavljević-Petrović, 2019).

Research methodology

The main aim of the research was to determine the satisfaction of parents and children with the "Kindergarten from Home" programme during the COVID-19 pandemic - determining the attitude and scope of participation of children and parents. A non-experimental method and a questionnaire were used in the research as a technique for data collection.

Research instrument

The questionnaire "Evaluation of the "Kindergarten from Home" programme by parents and children" was administered for the needs of research using the application Google Forms (for epidemiological reasons, it was not possible to conduct a paper-pencil survey).

The questionnaire consisted of 16 questions, 3 of which were intended for children (example item: "What did you like the most while playing at home?"), and were used to measure: satisfaction with the programme, initiative and motivation to continue the programme. The next 3 questions for parents and children were intended to assess: the interestingness and usefulness of the programme, and the connection with the kindergarten group. On a five-point Likert scale, they expressed a degree of agreement with the statements (example item: "Together with your child, evaluate how interesting the activities of kindergarten from home were: 1- not at all, 2- not much, 3-moderately, 4 - very, 5 - exceptionally"). There were also 13 questions for parents intended for the evaluation of: the importance of the programme, regularity of participation, reasons for non-participation, improvement of the programme and critical evaluation of the programme (example item: "Do you have suggestions for improving the work of "Kindergarten from Home?"). According to the structure, the questions were: open-ended, semi-open and closed-ended.

Sample

488 parents and 302 children participated in the research. Children were aged between three and six, with more than half being of preschool age (50.66%).

Research procedure

The research was conducted during May 2020. It was done online - educators and nurses-educators forwarded the link to the questionnaire to all parents. Before complet-

ing the questionnaire, the parents were introduced to the instructions, which stated that the research was completely anonymous and that the results would be used exclusively for research purposes. Since certain questions were intended for the children, the parents wrote down the answers as their child verbalized them.

Data processing

The research applied descriptive statistics and qualitative analysis for open-ended questions, where the answers of the respondents were placed in categories. The following are the results from the perspective of: the child, the child and the parent together, and the parent alone.

Research results

Results from the perspective of the child

The first question (“*What did you like the most while playing at home?*”) intended for the children, referred to the assessment of the activities that caused the most sense of comfort at home.

Table 1

Activities that produced the highest level of contentment

Categories	Number of responses (%)	Example of a response
Spending time together with the family	130 (43%)	“What I liked the most is that we all participated in the games as a family.”; “That I spent more time with mom and dad.”
Activities in the yard, nature	67 (22%)	“That I planted flowers and took walks in nature.”
Activities for motor skills	30 (10%)	“Jumping on a trampoline, riding a bike and going down a slide.”
Drama activities	21 (7%)	“When I was role-playing fairytale characters.”; “That mom acts as an educator.”
Activities for developing certain graphomotor skills	15 (5%)	“Drawing and writing with mom and dad.”
All activities	39 (13%)	“I liked everything that the educators sent us.”
Total	302 100%	

The results from Table 1 show that the greatest percentage of children’s answers (43%) refer to the category “*spending time together with the family*”, which evoked the highest level of contentment. Meanwhile, almost a quarter of the children’s answers (22%) refer to “*outdoor activities*”.

The next question (“*Did you suggest a game / task to your friends and educators?*”) referred to the involvement and initiative of children in the “Kindergarten from Home” programme. The data show that 73 (24%) children suggested activities in the programme “Kindergarten from Home” of the preschool institution “Đurđevdan” Kragujevac, while 229 (76%) children did not have suggestions.

The following question examined children’s motivation for the continuation of the “Kindergarten from Home” programme of the preschool institution “Đurđevdan” Kragujevac.

Table 2

Children's motivation for the continuation of the "Kindergarten from home" programme of the preschool institution "Đurđevdan" Kragujevac

Question	Offered answers		
	Yes	Not sure	No
Do you still want your educators to send you tasks and games to do at home?	220 (73%)	45 (15%)	37 (12%)
In total	302 (100%)		

The results in Table 2 show that the greatest percentage of children (73%) is motivated for the continuation of the "Kindergarten from Home" programme.

Results from the perspective of the child and the parent together

The questions intended for the children and the parents were related to the assessment of: interesting facts, usefulness of the "Kindergarten from Home" programme, as well as the feeling of connection with the kindergarten group.

Table 3

Evaluation of the "Kindergarten from Home" programme of the preschool institution "Đurđevdan" Kragujevac.

Question: Together with the child evaluate how much the activities of "Kindergarten from Home" were:	Offered answers				
	1 (not at all)	2 (not much)	3 (moderately)	4 (very)	5 (exceptionally)
A) Interesting:	2 (0.2%)	2 (0.2%)	50 (10.2%)	128 (26.2%)	306 (62.7%)
B) Useful:	3 (0.6%)	5 (1%)	54 (11.1%)	111 (22.7%)	315 (64.5%)
C) Contributed to being connected with friends from kindergarten:	27(5.5%)	32 (6.6%)	83 (17%)	101 (20.7%)	245 (50.2%)
In total 488 (100%)					

The results in Table 3 show that the great majority of the parents and the children (over 60%) evaluate as *exceptional* the interestingness and usefulness of the "Kindergarten from Home" programme. A slightly smaller number of parents and children 245 (50.2%) assess the connection with the peer group, based on the proposed activities of the "Kindergarten from Home" programme as exceptional, while 101 (20.7%) rate it as very good.

Results from the perspective of the parent

The first question ("Which activities from the "Kindergarten from Home" programme do you consider especially important for your child and family?"), intended exclusively for the parents, referred to the assessment of the importance of "Kindergarten from Home" activities for the child and the family.

Table 4

Evaluation of the importance of the activities in the “Kindergarten from Home” programme

Categories	Number of responses (%)	Example of a response
Activities for early literacy development	205 (42%)	“Learning letters and numbers.”
Fine and gross motor skills	64 (13%)	“Games with continuing the string, games for stinging. Games on the polygon in the backyard.”
Speech development	34 (7%)	“Reading stories, poems and enriching children’s vocabulary.”
Creative learning	29 (6%)	“Creative workshops where imagination is being mostly developed.”
Working habits	107 (22%)	“The tasks they were given, so they can slowly learn that they also have an obligation related to kindergarten to be completed at home.”
All activities	49 (10%)	“All activities are equally important.”
In Total	488 (100%)	

Table 4 shows us that the greatest percentage of parents (42%) consider the “*activities for early literacy development*” as exceptionally important for their child and family, whereas almost a quarter of the parents consider “*working habits*” as such.

The following questions referred to the initiative and the activity of the parents in the “Kindergarten from Home” programme.

Table 5

The initiative and the activity of parents in the “Kindergarten from Home” programme

Question	Offered answers		
	Yes	No	Occasionally
“Did you participate in suggesting the activities in the “Kindergarten from home programme?”	123 (25%)	243 (50%)	122 (25%)
Question	Regularly	Occasionally	I did not participate
“I participated in the activities of “Kindergarten from home?”	271 (55%)	205 (42%)	12 (3%)
In total	488 (100%)		

The results in Table 5 show that a quarter of parents (25%) initiated activities in the “Kindergarten from Home” programme, another quarter of parents (25%) did so occasionally, while the largest percentage of parents (50%) did not initiate activities in the “Kindergarten from Home” programme. Next, more than half of the parents (55%) regularly participated in the activities of the “Kindergarten from Home” programme, while less than half of the parents (42%) participated occasionally.

In addition, the parents who answered the previous question: “*I did not participate in the “Kindergarten from Home” programme*”, had to select one of the offered reasons for non-participation or write their own.

Table 6
Reasons for non-participation of parents in the “Kindergarten from Home” programme

Categories	Number of responses (%)	Example of a response
Professional obligations	274 (56%)	“My husband and I both work in a COVID outpatient clinic; therefore, we weren’t able to follow the activities.”
Presence of one or more siblings	98 (20%)	“I have two more children, first- and second-graders, we were busy with school work.” “Because of a baby, otherwise we practise, we just do it when we have time.”
Children spending time at their grandparents’ house	79 (16%)	“Her grandmothers were taking care of her, so we did homework occasionally.”
Designing other activities for the child	37 (8%)	“We use our ideas more for playing in nature.”
In Total		488 (100%)

Table 6 shows us that more than half of the parents state “*professional obligations*” as the reason for non-participation in the “Kindergarten from Home” programme, whereas 20% of parents’ answers state “*presence of one or more siblings*” as the reason for not participating.

The next question (“*What did you like the least in the “Kindergarten from Home” programme?*”) referred to the critical assessment of the “Kindergarten from Home” programme.

Table 7
Critical evaluation of the “Kindergarten from home” programme

Categories	Number of responses (%)	Example of a response
Too many offered activities	190 (39%)	“Sometimes it happened that we couldn’t manage to do all of the activities because too many suggestions were offered.”
Overly frequent messages in Viber groups	137 (28 %)	“Too frequent messages and too many pictures (I think the number should be limited to one, maximum two pictures and we should suggest a time during the day when we all send activities).”
Lack of materials for creating the proposed game	54 (11 %)	“Well, sometimes the only thing we would lack was the material, but we had the opportunity to think and do differently.”
All activities were interesting	107 (22 %)	“I liked everything. It saves time thinking about how to spend quality time with your child through play.”
Total	488 (100%)	

The results in Table 7 show that the greatest percentage of the parents’ answers (39%) refer to the category “*too many offered activities*” as a critical evaluation of the “Kindergarten from Home” programme, while almost one third of the parents’ answers refer to the category “*overly frequent messages in Viber groups*”.

The next question (“*Do you have any suggestions for improving the “Kindergarten from Home” programme?*”) was aimed at improving the functioning of the “Kindergarten from home” programme.

Table 8

Improving the functioning of the “Kindergarten from Home” programme

Categories	Number of responses (%)	Example of a response
Creating a digital platform	205 (42 %)	“Create a Google classroom as with schoolchildren, so as to give the children an opportunity to participate and discuss a topic live, just how they would in the classroom.”
Limited number of activities	146 (30 %)	“One activity for the whole week, and an exact time for sending messages.”
Innovative activities, outdoor activities.	88 (18 %)	“Introducing more new things, methods and techniques which will be interesting for both children and parents, not just the common ones.” “Create more outdoor activities.”
No suggestions for improvement	49 (10%)	“We are satisfied with the current one – Kindergarten from Home.”
Total	488 (100%)	

The results in Table 8 show that almost half of the parents’ answers (42%) refer to the category “*creating a digital platform*” as a suggestion for improving the functioning of the “Kindergarten from Home” programme. Next, one third of the parents’ answers refer to the category “*limited number of activities*” which would be sent through the Viber groups by the educators.

The final question intended for the parents (“*Write down your general impression or comment about “Kindergarten from Home”*”) referred to the general evaluation of the “Kindergarten from Home” programme.

Table 9

General impression about the “Kindergarten from Home” programme

Categories	Number of responses (%)	Example of a response
Usefulness, organization	151 (31%)	“Nicely thought out and useful, so that the child is up to date with activities and is familiar with the curriculum of the kindergarten.”
Educational purposes	122 (25%)	“Everything was great, and it helped us actually spend quality time together, and learn a lot of new things. The child has become more responsible in completing the tasks.”
Connection to the kindergarten group	141 (29%)	“I loved the idea, we were enabled to continue the activities with the child, we are connected with other friends and parents.”
Irreplaceability of the kindergarten work in normal circumstances	74 (15%)	“It cannot be as effective as kindergarten in the kindergarten.”
Total	488 (100%)	

Table 9 shows us that the greatest percentage of the parents’ answers (31%) refer to the category “*usefulness, organization*” for a general evaluation of the “Kindergarten from Home” programme. A somewhat smaller percentage (29%) refers to the categories “*connection to the kindergarten group and educational purposes*” (25%).

Discussion

The most pleasurable activities for the children in the “Kindergarten from Home” programme were the following ones: spending time together with parents, followed by activities in the yard, nature, activities for motor skills, music and drama activities, activities for developing certain graphomotor skills and the like. Next, a quarter of the children independently initiated activities in the “Kindergarten from Home” programme. More than half of the children are motivated to continue the “Kindergarten from Home” programme. These results are in line with the findings which point out that the potential cause of partial or sporadic student engagement may be the idea that this type of learning is too challenging or uninteresting. Children and youth may lose all interest in learning if the very idea of learning from home presents some difficulty, or is not encouraging enough. This can also happen if they are separated from their peers (Smith, 1993).

The parental assessment of the usefulness and interestingness of the “Kindergarten from Home” programme is in line with the results of previous research (Bradley & Corwyn, 2002) which suggests that children acquire the most basic knowledge either at home or in kindergarten. The importance of family support systems in times of pandemic is also discussed by Xafis who points out that if these systems do not exist, fail or stop working, there can be extremely negative and long-term consequences for the youngest (Xafis, 2020). Children themselves are extremely vulnerable because meeting their most basic needs depends on adults.

It can be seen from the data (especially from the parents’ answers): that the “Kindergarten from Home” programme is based primarily on the ideas and suggestions of the educators; that the activity proposals were understood as tasks given to the children; it can be seen from the parents’ answers that the proposed activities have a didactic-educational function; parents’ comments indicate that some of them wanted more ideas for play and meaningful time spent outdoors, fewer tasks and the like.

From the parents’ answers regarding the reasons for their non-involvement in the “Kindergarten from Home” programme, we can see that the parents organized their time in accordance with their own needs and dynamics. We can assume that parents would have been more involved in the “Kindergarten from Home” programme if there had been fewer suggested tasks and activities. From the general evaluation of the “Kindergarten from Home” programme, we can conclude that the support that the parents received was significant and educational. However, due to the entire work schedule of the parents who worked even during the state of emergency, the irreplaceability of the work of the kindergarten in normal circumstances is emphasized.

We can say that the above mentioned evaluation of the “Kindergarten from Home” programme is in line with the claim of UNESCO (2020) that formal education - whether on-site or remote - provides the basic knowledge and skills necessary for further growth and development of children. Also, Biemiller & Boote believe that many formal education opportunities are not available due to the closure of schools and institutions caused by the COVID-19 virus epidemic (Biemiller & Boote, 2006). However, on the other hand, reading to children daily is a low-tech strategy for preventing certain negative consequences caused by the schools’ and kindergartens’ closure due to the COVID-19 virus epidemic, while strengthening family ties.

The critical assessment of the “Kindergarten from Home” programme is focused on: too many offered activities, lack of materials for making suggested games, frequent sending of messages in Viber groups, and that children’s works are a product of parental work (the children’s answers showed that they want joint games and activities with their parents, as well as to be outside).

The parents made suggestions for improving the functioning of the “Kindergarten from home” programme, which referred to: the formation of a digital platform that would enable “online” communication and cooperation with the entire peer group, quality and innovative activities, and outdoor activities. Parents emphasized the importance and irreplaceability of the work of the kindergarten in normal circumstances. The parents’ suggestions are focused on innovation related to connecting with the child’s kindergarten group, which would contribute to a sense of belonging. The result is in line with the basic human need to belong and to be accepted in a certain group, more precisely, satisfying the affiliative and gregarious motive. Smith (1993) believes that children would be motivated to participate in activities because they are connected to their peers.

Conclusion

The results of the research *“Evaluation of the “Kindergarten from Home” Programme during the COVID-19 Pandemic”* should be seen as a critical review and development of programme quality that would be more in line with the expressed needs of children and families and the concept of programme basics, more participatory and less didactic. In the following period, it is necessary that the educators and nurses-educators evaluate the programme “Kindergarten from Home”, and work on improving this type of kindergarten work programme.

The results of this research can be used as a contribution to further theoretical research, but also in understanding the functioning of the programme “Kindergarten from Home”, when implementing elements of this programme as part of the programme of preschool institutions in order to improve them.

Certainly, one should keep in mind the circumstances that may have affected the results obtained, such as: little time that educators and nurses-educators had to prepare the “Kindergarten from Home” programme, organizational problems at the national, local and preschool level, poor training of educators and nurses-educators in using online communities of support and exchange with families, as well as the social conditions in which the programme was implemented. In addition, it should be taken into account that the research questionnaire used is not standardised, but was constructed for the needs of the research. On the other hand, we assume that if the programme was implemented in other circumstances, the organization of preschool institutions and the preparation of educators and nurses-educators for the online community of support and exchange with families would give better results.

From the aspect of the organization of preschool institutions, the “Kindergarten from Home” programme is generally cheaper due to the lower costs required for its implementation. “Kindergarten from Home” is the only way to provide support to families and children in remote and/or rural areas who do not have the opportunity to be part of the preschool educational system. Today, the “Kindergarten from Home” programme in unforeseen circumstances represents an innovative approach in the system of preschool education that ensures its sustainability. However, it is important to point out the irreplaceability of kindergarten work in normal circumstances, especially for families where both parents are employed, single parents and parents raising children in unstimulating environments.

In relation to the results of the research and the recognized advantages of the programme, recommendations for improving the functioning of the “Kindergarten from Home” programme would be aimed at creating a digital online platform that would allow more active participation and exchange between children prevented from attending kindergarten, with kindergarten group members and educators, which would contribute to a more efficient and creative functioning of the programme.

References

- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 44–62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cameron, L., & Tenenbaum, R., H. (2021). Lessons from developmental science to mitigate the effects of the COVID-19 restrictions on social development. *Group Processes & Intergroup Relations, 24*(2), 231–236.
- Ernest, J. M., Causey, C., Newton, A. B., Sharkins, K., Summerlin, J., & Albaiz, N. (2014). Extending the global dialogue about media, technology, screen time, and young children. *Childhood Education, 90*(3), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.910046>
- Goldschmidt K. (2020). The COVID-19 Pandemic: Technology use to Support the Wellbeing of Children. *Journal of pediatric nursing, 53*(1), 88–90. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013>
- Marković, M., Stanislavljević-Petrović, Z., & Mamutović, A. (2019). Informisanost roditelja o oblastima rada stručnih saradnika u predškolskim ustanovama. *Nastava i vaspitanje, 68*(1), 89–106. <https://doi.org/10.5937/nasvas1901089M>
- Minić, V., & Kompirović, T. (2014). Funkcije i problemi savremene porodice u vaspitanju dece ranog uzrasta. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Prizrenu - Leposavić, 8*(1), 27–40. <https://doi.org/1452-9343/2014/1452-93431408027M>

- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Plowman, L. (2014). Researching young children’s everyday uses of technology in the family home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36–46. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu031>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Predškolsstvo (2020). *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme epidemije COVID-19*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Retrieved from http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/pred%C5%A1kolsko_vest_pdf.pdf
- Rose, E., Lehl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children’s language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342–356. <https://doi:10.1080/10409289.2017.1409096>
- Smith, A. B. (1993). Early childhood educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky’s work. *International Journal of Early Years Education*, 1(1), 47–62. <https://doi.org/10.1080/0966976930010105>
- Stepanović, S. (2020). Uticaj pandemije virusa korona na obrazovanje. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 183–196. <https://doi.org/10.5937/nasvas20021835>
- Tamis-LeMonda, C. S., Luo, R., McFadden, K. E., Bandel, E. T., & Vallotton, C. (2019). Early home learning environment predicts children’s 5th grade academic skills. *Applied Developmental Science*, 23(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1345634>
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Retrieved from https://en.unesco.org/covid19/education_response
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-toeducation-and-policy-responses>
- Xafis, V. (2020). “What is inconvenient for you is life-saving for me”: How health inequities are playing out during the COVID-19 pandemic. *Asian Bioethics Review*, 12(2), 223–234. <https://doi.org/10.1007/s41649-020-00119-1>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2020). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 6/2020.
- Zero to Three. (2020). *How COVID-19 is impacting child-care providers*. Retrieved from <https://www.zerotothree.org/resources/3398-howcovid-19-is-impacting-child-care-providers>

Примљено: 20. 02. 2021.

Коригована верзија примљена: 09. 05. 2021.

Прихваћено за штампу: 20. 05. 2021.

Евалуација програма „Вртић од куће“ током пандемије COVID-19

Александра Пајевић

Предшколска установа Ђурђевдан, Крагујевац, Србија

Мирсен Фехратовић

Студијски програм Психологија, Катедра филозофских наука,
Државни универзитет Нови Пазар, Србија

Апстракт Пандемија COVID-19 је довела до великих промена у образовању широм света. Према UNESCO, прихватањем превентивних мера у борби против саме болести и њеној ширења, преко 1,5 милијарди ученика и деце искусило је прекид формалног образовања што је био и истовремени шок за све образовне системе. Међународна здравствена криза је допринела радикалним, обухватним и озбиљним променама у животима како деце тако и њихових родитеља. Такође, COVID-19 је допринео да се институционализовано предшколско васпитање и образовање широм света нађе пред озбиљним операционалним изазовима. Предшколска установа „Ђурђевдан“ из Крагујевца, осмислила је програм „Вртић од куће“, оштријући права деце и основне принципе васпитања и образовања. Емпиријско истраживање представљено у овом раду има за циљ да истражи задовољство родитеља и деце програмом „Вртић од куће“ током пандемије COVID-19 - њихове ставове према програму и ставен њихове партиципације. Узорак је био сачињен од 488 родитеља и 302 деце. Резултати су показали да су: провођење заједничког времена са породицом (43%), активност у дворишту и природи (22%) и активност моторичких вештина (10%) изазивале највећи ниво задовољства код деце. Највећи проценат деце (73%) је био зависан да настави учење у програму „Вртић од куће“. Највећи број родитеља и деце (преко 60%) оценио је програм као интересантан и корисан. Велики проценат одговора родитеља (42%) подразумева да су „активности за развијање ране писмености“ посебно важне за деце и породицу, док јошово четвртина одговора родитеља сматра да су „радне навике“ оне које су посебно важне. Више од половине родитеља је редовно учествовало у активностима програма „Вртић од куће“. Реализација програма ће бити настављена са циљем пружања подршке васпитању и образовању деце и породица, чак и када се рад вртића врати у стање пре пандемије, најпре као подршка деци која су сиречена да долазе у вртић.

Кључне речи: вртић, COVID-19, предшколско васпитање и образовање, родитељи, кућа.

Оценка программы “Детский сад из дома” во время пандемии COVID-19

Александра Паевич

Дошкольное учреждение «Джурджевдан», Крагуевац, Сербия

Мирсэн Фехратович

Учебная программа Психология, кафедра философских наук, Новипазарский
государственный университет, Нови Пазар, Сербия

Резюме Пандемия COVID-19 привела к серьезным изменениям в образовании во всем мире. По данным ЮНЕСКО, в процессе адаптации превентивных мер в борьбе с самой болезнью и ее распространением, более 1,5 миллиарда учеников и детей столкнулись с перебоjami в формальном образовании, что одновременно привело в шоковое состояние все системы образования. Международный кризис в области здравоохранения привел к радикальным, далеко идущим и серьезным изменениям в жизни детей и их родителей. Кроме того, COVID-19 внес свой вклад в систему дошкольного воспитания и образования, столкнувшись с серьезными оперативными проблемами. Детское учреждение «Джурджевдан» из г. Крагуевац разработало программу «Детский сад из дома», с учетом прав детей и соблюдением основных принципов воспитания и образования. Целью эмпирического исследования, представленного в данной статье, является изучение удовлетворенности родителей и детей программой «Детский сад из дома» во время пандемии COVID-19 для определения поведения и масштабов участия детей и родителей. В выборку вошли 488 родителей и 302 ребенка. Результаты показали, что такие занятия как: времяпровождение с семьей (43%), времяпровождение во дворе и на природе (22%), двигательная активность (10%) вызвали максимальный уровень удовлетворения у детей. Наибольший процент детей (73%) был мотивирован к продолжению участия в программе «Детский сад из дома». Максимальное число родителей и детей (свыше 60%) оценили высшей оценкой занимательность и полезность данной программы. Большой процент ответов родителей (42%) сходится в том, что «мероприятия по развитию грамотности в раннем возрасте» особенно важны для ребенка и семьи, а в то же время почти четверть ответов родителей указывает на то, что «рабочие навыки» особенно важны. Более половины родителей регулярно участвовали в мероприятиях программы «Детский сад из дома». Программа будет продолжена с целью оказания поддержки в воспитанию и образованию детей и их семей даже когда работа детских садов вернется в режим до пандемии, и предназначена детям, которые по какой-то причине лишены возможности посещать детский сад.

Ключевые слова: детский сад, COVID-19, дошкольное воспитание и образование, родители, дом.

Употреба усмене историје у истраживању образовања у Србији уочи Другог светског рата

Наташа Вујисић Живковић¹

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт У овом раду представимо резултате истраживања које смо реализовали са студентима педагошке школске 2013/14. године. Предмет истраживања било је школовање у Србији уочи Друге светске рата из угла непосредних учесника, тадашњих ученика. Користили смо напрема метод усмене историје, студенти су обављали структурирани интервју, а ми смо извршили његову анализу и интерпретацију. Наши саговорници имали су између 75 година, најмлађи, и 89 година, најстарији. У истраживању је интервјуисано 12 жена и 8 мушкараца, 13 из сеоске и седам из градске средине. Истраживање је сprovedено са намером да од непосредних актера, тадашњих ученика, сакупимо сведочанства о школовању у нашој земљи уочи Друге светске рата. Задачи истраживања односили су се на социјалну димензију школовања и на сам педагошки процес у тадашњим школама. Извршили смо нарочиту анализу добијених података, настојали смо да издвојимо сличности и разлике у школовању, посебно градске и сеоске деце. желели смо да допринесемо уједињавању слике школског живота уочи Друге светске рата, да дамо реч „онима који се нису чули“ у уџбеницима из историје школства и тако годашно осветлимо тај период из наше педагошке прошлости.

Кључне речи: усмена историја образовања, историја образовања у Србији, школовање у Србији уочи Друге светске рата.

Увод

Усмена историја дефинише се својом методологијом: укључује одговоре на такoзвана дубока питања, формалне белешке, забелешке о прошлости из перспективе садашњости. Реализација интервјуа је практично средство да би се добили подаци

¹ nvujisic@f.bg.ac.rs

из прошлости. Процес анализе података укључује, међутим, много тога. Није само важно шта је речено, већ и начин на који је нешто речено, као и то зашто је речено баш у одређеном контексту.

Усмена историја представља и метод и истраживање у исто време. Укључује прикупљање података путем интервјуа, али чини и продукт тих интервјуа, наратив о прошлости. У педагошкој историографији специфичност усмене историје односи се, пре свега, на тематски круг и на могућност да се дође до релевантних података о одређеној теми (Frisch, 1990).

Предност усмене историје образовања јесте у томе што она може да послужи као средство за разумевање непосредне прошлости; омогућава да се чују они који су били скривени, они који се нису чули – најчешће се у САД-у односи на афроамеричку популацију (Shockley, 1978) или на Јевреје (Kahn, 2010). Усмена историја образовања јесте и интерактивна – дели се с другим, лицем у лице; чува прошлост сваког појединца за будуће генерације (Elaine, 2009).

Усмена историја нам омогућава да сакупимо различите исказе учесника неког догађаја или процеса. Управо ти искази дају пунију, јаснију слику прошлости у односу на статистичке податке. Сведоци догађаја дају различите погледе о том догађају, тако да наша слика постаје све богатија, комплекснија, вернија самом догађају из прошлости. Личност нам прича своју историју неког догађаја, а тиме даје и пластичнији опис догађаја (Thomson, 1998; William, 1998). У историји школства, то је од посебног значаја.

Размислимо само о томе како је некада изгледало школовање. Традиционални курсеви из историје школства обично дотичу кључна места, покривајући кључне тачке – ко, шта, када, где, зашто. Усмена историја иде даље од тога, „она даје дубину нашем разумевању прошлости, јер она нас води на индивидуални ниво“ (Baylor University, 2021). Курсеви из историје педагогије обично се односе на широке теме, тако да је тешко заћи у појединости и детаље којима се обogaћује слика догађаја. Коришћењем усмене историје образовања једним делом се превазилази тај проблем.

Усмена историја може да се користи са научне тачке гледишта, има циљ да прикупи приче непосредних актера који су често занемарени у историјском истраживању (жена, радника, избеглица, миграната), као допуна анализе писаних извора (Shopes, 2011). Развој усмене историје започео је 1948. управо пројектом који је имао за циљ да се испита какво је мишљење становништва САД-а о томе ко су били најзначајнији људи у непосредној прошлости (Frisch, 1990; Okiihiko, 1989).

Усмена историја има и развојни циљ: она може да буде подржавајући интервју који треба да помогне да се носимо са прошлошћу. Тада јесте средство зацељења, а зато тражи вештине саветовања и ношења са трауматским сећањима. Пример за то јесу усмена сведочења Јевреја који су преживели Холокауст (Kahn, 2010). Усмена историја може да се користи у образовне сврхе: циљ је обука вештинама активног слушања, прикупљања података, смисла за хронологију.

Усмена историја, исто тако, може имати васпитне сврхе: користи се за истраживање локалне или породичне историје, као средство упознавања заједнице у школама, приближавања генерација, за израду збирки материјала за локалне музеје (Oral history association, 2021).

Примећено је да старији учесници таквих истраживања имају снажан доживљај да нечим доприносе заједници (Danaway & Bazm, 2010: 123).

Једна важна карактеристика радова из усмене историје образовања јесте да се пишу са извесним одушевљењем. Искази испитаника су пуни емоционалних доживљаја који аутора понесу у неко друго време, а задатак истраживача јесте да тај емоционални доживљај пренесу и уклопе у информативну потку истраживања (Bornat, 2004).

Методолошки оквир истраживања

Циљ нашег истраживања био је да прикупимо податке о томе како је изгледало школовање уочи Другог светског рата и да тиме употпунимо слику ове теме која је обрађивана у историјској литератури, али не и из ове перспективе – перспективе непосредних актера – ученика тога периода. Задаци истраживања јесу да прикупимо и објединимо податке о социјалним условима школовања и педагошком процесу у предратним школама. Отуда смо формулисали истраживачка питања која су се односила на сећања на учитеље, о томе како је изгледао типичан наставни час, учионица, школско двориште, школски прибор, колико су ученици путовали до школе, како су се хранили, којих игара су се играли.

У овом раду ћемо представити резултате истраживања које су реализовали студенти школске 2013/14. године са Групе за педагогију на Филозофском факултету у Београду. Поступак је укључивао да на основу структурираног интервјуа студенти прикупе податке снимањем разговора са 20 старијих лица која су се школовала уочи Другог светског рата. Наш најмлађи саговорник имао је 75 година, а најстарији 89 година. Анализу и интерпретацију је урадио сâм аутор чланка.

Унапред свесни чињенице да ће саговорници сигурно говорити и о ономе о чему их нисмо питали, а што је њима важно за њихово школовање, саставили смо кратак списак од десет питања, за које смо оценили да нам могу дати слику како је изгледало основно школовање уочи Другог светског рата (William, 1998: 430).

Питања на која су студенти добили одговор су следећа.

1. Како је ваше сећање на основну школу?
2. Колико разреда основне школе сте завршили?
3. Какав/каква је био/била ваш учитељ/учитељица?
4. Како је изгледао један типичан наставни час?
5. Како је изгледала учионица?
6. Како су изгледали школска зграда и двориште?
7. Каква су ваша сећања на уџбенике и школски прибор?
8. Колико је била удаљена школа од ваше куће?
9. Да ли сте ишли и пре и после подне на наставу, како сте се хранили?
10. Којих сте се игара играли између часова, за време пауза?

Приказ резултата истраживања

Какво је ваше сећање на основну школу?

Уводно питање смо увели, како би се и саговорник и студент фокусирали на тему и једним начелним питањем отпочели разговор. Наши испитаници су на то питање углавном одговарали да имају дивна сећања из тог периода, да су волели своје учитеље/ице, да су били сиромашни, али задовољни и срећни, да су им сећања са прослава школске славе најдража, да су школске зграде биле омиљена места око којих су се окупљали, да су им школски другови остали у сећању као „да их сада виде“... Од тог питања нисмо много очекивали, оно је било уводно, мотивационо, а такве смо и одговоре добили, различите по тематици.

Колико разреда основне школе сте завршили?

Укупно 18 од 20 интервјуисаних особа је завршило четворогодишњу основну школу, 12 је наставило школовање, а двоје је прекинуло основно школовање зато што су били потребни родитељима као помоћна радна снага на селу. Посебно је дирљиво искуство једног од ових ученика, који је напустио школу, а да то никад није прежалио и да сада, као одрастао човек, има своју малу библиотеку или „школу“ како је он зове. Занимљиво је да је већина учесника истраживања инсистирала на важности образовања, многи су од њих изнели став да је неопходно минимум дванаест година школовања, а да факултетско образовање зависи од финансијских могућности. Свест о значају образовања деца су стицала у школи, те овде треба одати признање наставницима који су успели да је развију. Ма какво да је време, киша, олуја, снег, у школу треба ићи. Један од испитаника је рекао следеће: „Учитељ нам је говорио. У школу треба да долазите да би постали одрасли људи способни да водите своје имање, затим, многи од вас ће наставити школовање у вароши у гимназији, а било би срамота да у гимназију одете без икаква знања, зато се ово и зове основна школа, 'првоначална', овде добијате основу за сваки даљи рад и образовање.“ Испитаници су, иако нису питани, спомињали своју децу, хвалили се њиховим успесима у образовању, многи су децу уписали у гимназију, на универзитет. Било каква искуства да су имали из основне школе, наши испитаници су истицали њену важност, за градску, сеоску децу, дечаке и девојчице. Просветитељски елан основна школа је развила код наших испитаника, те су и они који су имали завршену само основну школу то са поносом истицали.

Какав/каква је био/била ваш учитељ/учитељица?

Одговори на питање какви су били њихови учитељи/учитељице пуни су емотивног набоја. Описујући их, испитаници као да су имали живу слику својих наставника, описивали су како су се облачили, колико су били уредни, увек чисти и у опеганој одећи. Фризура је ту имала важну улогу. Увек потчешљане, учитељице су биле узор

деци како треба да изгледају. „Увек је имала пунђу, не знам, у нашем месту жене нису носиле пунђу“.

Од укупног броја испитаника, изузетно позитиван став према свом наставнику имало је 13 испитаних лица, такође, имали су доживљај да су вољени и заштићени. Занимљиво је да се седам испитаника питало да ли су њихови учитељи морали да буду тако строги у држању и зашто су увек према девојчицама били мили и благи у понашању, док би дечак и за најмањи преступ добијао казну. На пример, један испитаник је испричао како је „добио казну да стоји у углу до краја часа, само зато што се сагнуо да узме оловку која му је пала“. Очигледно да патријархална култура тога времена може једино да објасни такав однос према половима. Ниједан испитаник није имао негативно искуство у смислу прута, шамара.

Посебно у сеоским срединама, учитељице су биле пример и узор. Знале су да кроје, шију, кувају различита јела, све то су училе своје суседе, а зауврат увек би се нашла јаја, нека кокошка, поврће... Сељани су знали да кажу „наша учитељица/учитељ“. Однос привржености је био дубоко присутан. Један испитаник нам је испричао следеће: „Учитељице су добијале такозвано следовање, у брашну, материјалу. Моја учитељица је сваког дана доносила векну хлеба за ученике који нису имали ужину.“

Поврх свега, мештани су се обраћали наставницима за савет, око продаје имања, усева, законских парница. Учители су често били ти који су мирили завађене породице, благим тоном и мирним говором. И сви су знали да на неки начин покажу поштовање према наставнику – у говору, ставу, никада ружна реч о учитељу није могла да се чује, јер то би била брука, посебно за село. Додајмо овоме да је, посебно у сеоским срединама, било важно да се свештеник слаже са учитељем, јер то је онда значило мир у селу. Тако је један ученик описао како се цело село завадило зато што је свештеник тражио да деца и за време распуста иду на литургију, са чим се није слагао сеоски учитељ. Ова је битка трајала, једни сељани су слали децу у цркву, други нису, све док окружни начелник није донео одлуку да деца за време распуста не иду у цркву. Поштовање које су наши испитаници изразили према својим наставницима, можда је део традиционалне културе начелног поштовања „старијих“ у хијерархији, али наша је оцена да су је наставници и својим радом заслужили.

Како је изгледао један типичан наставни час?

На питање како је изгледао наставни час добили смо различите одговоре. Издвојили смо четири типа наставних часова: 1) час на коме наставник диктира, а ученици записују, 2) час на коме један ученик чита наставну лекцију из уџбеника или неке друге књиге, а ученици слушају, 3) час на коме наставник изводи различите експерименте, одводи децу у природу, држи се принципа очигледне наставе и 4) час испитивања.

Први тип часа описан је у следећем исказу: „Учитељица је све време причала и тражила од нас да то записујемо.“ Други тип часа изгледао је овако: „Пошто сам добро читао, учитељ ме је стално прозивао да читам лекцију из књиге.“ Трећи тип часа пратили су учестали коментари да су то били веома занимљиви часови. Један испита-

ник је рекао: „Учитељ нас је одвео у рибарницу да видимо како изгледају унутрашњи органи рибе.“ Часови испитивања нису били омиљени, учитељ је редом по дневнику прозивао, постављао питања.

На почетку да нагласимо да се најживља сећања односе на часове испитивања. Управо те часове су наши испитаници прве спомињали. Да ли је то био страх да се не обрукају или страх од учитеља, али наши испитаници као ђаци нису могли самостално да процене да ли знају или не знају градиво. Час пропитивања је најважнији час, све остало се може научити, савладати, али то „пропитивање“ није било јача страна наставника, изазивало је неку посебну врсту страха код већине наших испитаника.

Било је ту учитеља који се нису бавили много својим послом: поделили би ученике у парове да један другог пропитују, дају да један другом читају лекцију па да се испитују, неки су волели да читају новине на наставном часу, док би, најчешће најбољем ђаку давали да „излаже“ лекцију коју су већ радили, као неку врсту понављања. Најгори су били они учитељи који чак нису ни прозивали да ли су сви ученици дошли у школу, а било је и таквих. Чудан је био тај метод узајамног поучавања ђака. Ни налик данашњем. Ученици нису смели да нешто питају учитеља уколико нису разумели, тихим тоном су читали један другом лекцију из уџбеника, па онда испитивали један другог, при чему нису могли да знају да ли су у нечему погрешили или не.

Било је, међутим, учитеља, правих ентузијаста, код којих се пола наставе одвијало у природи. Ако се учи о рекама, стенама, воћу, поврћу, пољопривреди у начелу, све се то учило у природи. Нашли смо чак и једног учитеља који је ученике водио месау, колару, да очигледно виде муку и тежину тих заната. Један учитељ је био решио да напише све биље које се налази у његовом крају, неки су преписивали цитате из књига и правили своје хрестоматије мудрости.

Посебно су били интересантни наставни часови у одељењима у којима су ученици били различитог разреда, а таквих је у сеоским срединама било доста. Наставници су у таквим приликама морали да покажу посебну умешност. Како је најчешће изгледала та настава? Наставник би најпре свим разредима задао шта да раде, он би пратио, контролисао и исправљао грешке, а онда би редом ученици једног по једног разреда усмено одговарали на питања. Тако је талентованије дете већ у првом разреду могло да савлада и други разред.

Питање одржавања дисциплине већина испитаника је споменула као изузетно важно. Испитаници су нам дали прегршт метода како се одржавала дисциплина. Најпре, постојао је ученик редар, то је био онај ученик који се показао најбољим у претходној недељи. Његов задатак био је да „одржава“ дисциплину. Редар би најпре инсистирао да сви седну на своја места, бележио је који ученик није дошао на час, који ученик није донео потребан радни материјал, пратио све несташлуке ученика и оне грубље пријављивао наставнику. Није био популаран, али пошто се већина ученика нашла у улози редара, није било љутње међу ученицима због пријављених прекршаја. Задатак редара био је и да пази на дисциплину на часу; он би устајао и опомињао ученике на ред. Нашао се тако и један учитељ који је смислио да постоји редар сваке скамије – опет најбољи ученик из претходне недеље. Необична улога редара више говори о реду и пажњи која се подразумевала, него о самим редарима, ученицима.

Како је изгледала учионица?

Наши испитаници памте учионицу као једну собу, слабо окречену, са обавезном иконом Св. Саве. Зими је бубњала пећ, за коју су и сами ученици некада морали да спреме дрва. По сећањима бивших ђака, учионица је тамна и неугледна са скамијама између којих није могло да се прође, па се и томе прилагођавала настава. Понегде се на зиду налазила нека географска карта или слика краља Петра. И у градским срединама учионица је оскудна и неусловна. У сеоским условима било је и проблема у вези са чишћењем учионице. Школски послужитељи нису увек били ревносни, понеки прозор био је хартијом прекривен, кад је кишно време учионица прокишњава, табла је слаба, једва да се по њој види траг креде. Али то је била учионица, другачији простор, испитаници је се сећају, описују, знало се ко је урезао чије име на скамију: „...е то је онај Петар...”

Катедра је једино била готово сакрални простор. Бивши ђаци сећају је се као некако лепшег дела учионице, који се посебно поштује. Ретко се прилазило катедри, најчешће због неваљалства. И овде долазимо до тога да наши учитељи заправо нису организовали дијалошку наставу, доминирао је монолошки метод. Остаје нам непознаница зашто је то било тако. Свршени ђаци учитељске школе увелико су знали за активну наставу, али је у пракси нису примењивали.

Како су изгледали школска зграда и двориште?

Школе нису имале називе, била је то „школа у Овчару“, „мала школа у Крагујевцу“... Искуства наших испитаника се разликују. Већина је била у малим безусловним зградама (18 испитаника), које нису ни грађене за школу, већ им је дозидан стан за учитеља и „тако постаде школа“. У сеоским срединама, такве зграде имале су још и општина и суд, тако да су се оне истицале, али оне су биле далеко од сваког педагошког стандарда. Још кад се у школу улазило дрвеним степеницама, е то је био прави подухват, не пасти, не посећи се. Прозори, чини се, никада нису фарбани, зграда за школу је узимана да одговара по величини, да у њу може да стане довољан број деце. У граду су прављене посебне школске зграде, посебно у Београду, оне су одисале чистоћом и о њима се водило рачуна. У сећањима наших саговорника су те зграде ипак имале неко посебно место, оне су биле културно средиште места – тек оно место које има школу може се назвати селом, варошицом. И у периоду између два светска рата заиста је подигнут велики број школа, готово да није било дела среза чија деца нису била обухваћена обавезном школом.

А када говоримо о школским двориштима, она у правом смислу те речи нису ни постојала. Докле год се простирала слободна земља која се није обрађивала, или стрњица, дотле се ширило школско двориште. Због тога и најчешће није било ограђивано.

Каква су ваша сећања на уџбенике и школски прибор?

Већина испитаника се сећа углавном буквара и читанки, које су у то време садржавале и бројне приче, не само из књижевности, већ и из географије, биологије. Испитаницима је, међутим, остала у сећању штица, дрвена табла по којој се писало посебном кредом и која је имала своју „гумицу“, односно парче материјала којим се

брисало написано. У сеоским срединама, та штица остајала је у употреби не само у првом разреду, а то је касније изазивало потешкоће приликом учења писања на хартији, јер су ученици већ били научили да снажно притискају кредом по дрвеној табли и онда су лако цепали хартију, на коју нису били навикнути. Мали број учесника истраживања (6 испитаника) спомиње посебан ормар у учионици у коме се налазило право „благо“, књиге које је им је учитељ показивао. Вероватно је реч о књигама које су имале фотографије, што је ученицима привлачило посебну пажњу. Ормани су били закључани и само је учитељ могао да узме и да покаже или позајми ученику неку књигу. Без одобрења учитеља те књиге нису биле доступне ученицима.

Прелазак на писање на хартији био је не само педагошки, већ и социјални подухват. У сеоским срединама није било лифераната који би доносили школски прибор и свеске, тако да су оне представљале нешто посебно, нешто што се чува, о чему се води посебна пажња.

Колико је била удаљена школа од ваше куће?

У градским срединама и варошицама долазак до школе није био проблем, али то је био велики напор у раштрканим селима, када би се школа налазила негде на средокраћу. Ученици су пешачили и по неколико километара до школе. Један опис се посебно истакло: „И тако, спреми ме мајка за школу, а ми се онда дозивамо, како на коју кућу наиђемо, сви у гуњевима, вуненим чарапама, оно одело на нама било је теже од нас самих, а онда уз пут, ако је већ неко направио пртину, а ако није, по дубоком снегу, упадали смо до појаса. Али тако је било. Другачије се до школе није могло доћи. И тако би се направила мала колона ученика, као некакве лоптице, скакукатли смо до школе и то са радошћу.“ Наилазили су на дивље животиње, зечеве, јелене, а неки су се хвалили како су и медведа видели. Колико је требало снаге нејакој деци да оду и да се врате из школе. Кажу ипак: „У школу се морало ићи.“ Свест о значају образовања већ је била развијена, а то је за предратну Србију био велики корак у културном погледу.

Да ли сте ишли и пре и после подне на наставу, како сте се хранили?

У градским срединама у школу се ишло пре подне, док се у сеоским срединама остајало по цео дан. После два или три часа уследила би пауза која је дуже трајала, јер су деца вадиле из торбица храну коју су од кућа понеле и онда би јела. Ово се знало продужити и по читав сат. Мале руке су вадиле из торби ко је шта имао, а учитељ је водио рачуна о томе да свако дете увек има нешто да поједе, тако што би поделио вишак од других ученика. Следила су наредна три часа. У позну јесен је већ око пет сати падао мрак, па су се деца тешком муком пробијала до својих кућа, не без страха, да се не оклизну, да не сретну „дрекавца“, да на путу не наиђу на јелена.

Којих сте се игара играли између часова, за време пауза?

Када су у питању дечаки они су највише волели „крпењачу“, котрљање лопте, с правилима или без њих, било им је најужбудљивије. У сеоским срединама играли су се различитих игара надметања: бацања камена с рамена, скок у даљ, прескакање

какве преграде, али биле су ту и „труле кобиле“... Девојчице су биле пасивније, најчешће су се играле разних разбрајалица праћених покретима руку, а уколико је нека девојчица имала лутку, све би се око ње окупиле, купале је, облачиле, шетале, причале јој приче... Жмурке су, такође, биле популарне међу девојчицама.

Закључак

Искази које смо добили од наших испитаника допуњују слику школовања у Србији уочи Другог светског рата. Будући да су аутентични, добијени из прве руке, ти искази могу да послуже као допуна неком истраживању школовања у том периоду. Наши саговорници били су веома заинтересовани за ту тему и углавном су нам говорили да их никада о томе нису питали, а да је то био најлепши период њиховог живота – вероватно је сећање на детињство обојило, чак и идеализовало, ту слику школе, али смо добили и неке сасвим конкретне податке, на пример о томе како је изгледала настава или како се долазило до школе. Кратке наративне белешке сведоче о улози коју су наставници имали, посебно у сеоским срединама, о културном напретку који је учињен у периоду између два светска рата.

Социјални услови школовања, према добијеним подацима, били су веома тешки у сеоским срединама. У селима, школе су биле удаљене од кућа ученика, школске зграде биле су неусловне, често са слабо одржаваном хигијеном, ђачка исхрана оскудна. Педагошки процес је углавном подразумевао меморисање знања, монолошки метод наставе био је доминантан. У нашем истраживању наилазимо на три педагошка типа учитеља: 1) класични тип, онај који је извршавао обавезе по програму, али без много полета; 2) ентузијаста са честом очигледном наставом и наставом у природи и 3) равнодушно-незаинтересовани тип учитеља који је своје обавезе у настави замењивао такозваним ученичким међусобним поучавањем. Ауторитет учитеља, у школи и широј средини, био је, међутим, неоспоран, тако да се и дисциплина у разреду могла ослањати првенствено на ученике.

За неку другу врсту анализе остаје питање: колико је нашим истраживањем добијена слика основне школе у Србији уочи Другог светског рата била у складу са програмским документима и педагошким залагањима актуелним од тридесетих година прошлог века за школу као „радну (животну) заједницу?“

На крају, поред биографских белешака наших интелектуалаца и овакве белешке представљају важно сведочанство за историју школства. Управо те белешке јесу нека врста допуне, оригинална сведочанства, која можемо да користимо у научне сврхе. И поред тога, оно што је важно истаћи јесте значај који су наши испитаници показали према овим интервјуима. Неки су чак тражили питања унапред, „да се припреме“. Повезивање генерација се показало као још један важан вид овог истраживања. Старији испитаници су добили улогу „актера“, доживљај да су и они и њихово школовање важни. Са друге стране, студенти су са одушевљењем реализовали овај задатак. Многи су наставили своја мала истраживања о томе како су се школовале њихове деке и баке, а тема се онда проширила на то како је изгледало детињство у послератном периоду.

Литература

- Baylor University (2021). *Institute for Oral History*. Retrieved from <http://www.baylor.edu/oralhistory>
- Bornat, J. (2004). Oral history. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 35-48). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Danaway, D., & Bazm, K. (2010). *An Interdisciplinary anthology*. Lanham: Altamira Press.
- Elaine, B. (2009). Reflections on the use of oral history citations on the use of oral history techniques in echniques in social research research. *People, Place & Policy Online*, 3(2), 109-121.
- Frisch, M. (1990). *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. London: Routledge.
- Kahn, A. (2010). Oral History and Jewish Life. *The Journal of American History*, 88(2), 604-617.
- Oral history association (2021). *Oral History Association*. Retrieved from <https://www.oralhistory.org/publications/>
- Okihiko, G. Y. (1989). Oral History and the Writing of Ethnic History: A Reconnaissance into Method and Theory. *The Oral History Review*, 9(1), 27-46.
- Shopes, L. (2011). Oral history. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 451-465). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Thomson, A. (1998). Fifty years on: An international perspective on oral history. *The Journal of American History*, 85(2), 581-595.
- Shockley, A. A. (1978). Oral History: A Research Tool for Black History. *Negro History Bulletin*, 41(1), 787-789.
- William, A. (1998). Moss Oral history Appreciation. *The American Arhivist*, 40(4), 429-439.

Примљено: 12. 12. 2020.

Коригована верзија примљена: 25. 04. 2021.

Прихваћено за штампу: 01. 05. 2021.

The Use of Oral History in Researching Education in Serbia on the Eve of World War II

Nataša Vujišić Živković

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

This paper presents the results of a study carried out with pedagogy students in the academic year 2013-14. The subject of the study was education in Serbia on the eve of World War II from the perspective of its immediate participants, i.e. persons who were students at the time. The method of oral history was used, with students conducting structured interviews, which we analyzed and interpreted. The interviewees were aged between 75 and 89. The sample consisted of 12 women and 8 men, 13 from rural and 7 from urban environments. The aim of the study was to collect testimony about education in Serbia on the eve of World War II from immediate participants, those who were students at the

time. The focus of the study was on the social dimension of education and on the pedagogical process in schools in that period. We conducted a narrative analysis of obtained data, sought to identify similarities and differences in schooling, particularly between children in urban and rural environments. The paper is intended to contribute to the picture of school life on the eve of World War II, to present the voices of "those who have not been heard" in the textbooks on the history of education, and thus shed additional light on this period of our educational past.

Keywords: oral history of education, history of education in Serbia, education in Serbia on the eve of World War II.

Использование устной истории в исследовании образования в Сербии накануне Второй мировой войны

Наташа Вуйисич-Живкович

Кафедра педагогики и андрагогики, философский факультет,
Белградский университет, Белград, Сербия

Резюме В данной статье мы представили результаты исследования, проведенного нами со студентами педагогических факультетов в 2013/2014 учебном году. Предметом исследования является получение образования в Сербии накануне Второй мировой войны с точки зрения непосредственных участников – студентов того времени. В частности, мы использовали метод устной истории, студенты проводили структурированное интервью, а мы выполнили его анализ и интерпретацию. Мы провели беседы с людьми в возрасте от 75 (самый младший) до 89 (самый старший) лет. В ходе исследования было проведено собеседование с 12 женщинами и 8 мужчинами, 13 из которых проживают в сельской и 7 в городской местности. Целью исследования было собрать свидетельства об обучении в нашей стране накануне Второй мировой войны от непосредственных участников, студентов того времени. Задачи исследования были связаны как с социальной составляющей получения образования, так и с самим педагогическим процессом в школах того времени. Мы провели повествовательный анализ полученных данных, постарались выделить сходства и различия в школьном обучении, особенно городских и сельских детей. Данной работой мы хотели внести свой вклад в пополнение картины школьной жизни накануне Второй мировой войны, предоставить слово «тем, кто не услышан» в учебниках по истории школьного образования и, таким образом, дополнительно осветить этот период нашего педагогического прошлого.

Ключевые слова: устная история образования, история образования в Сербии, получение образования в Сербии накануне Второй мировой войны.

Професионално деловање педагога у васпитно-образовној пракси – пут ка остваривању циљева одрживог развоја

Маја Врачар¹

Педагошко друштво Србије, Београд, Србија

Јелена Јовић

Педагошко друштво Србије, Београд, Србија

Наташа Стојановић

Педагошко друштво Србије, Београд, Србија

Апстракт У раду се полази од сагледавања професије педагога у савременом друштву и наводе се иззови са којима се суочава педагога у васпитно-образовној пракси, са посебним освртом на активност рада којима педагози желе да посвећују више времена у условима промена и изналажењу начина на који ће информисати о резултатима свој рада у школи. У овом раду приказаћемо гео налаза истраживања мишљења педагога сличних сарадника из основних и средњих школа у Србији. Циљ истраживања је утврђивање професионалних активности којима педагози желе да посвећују своје деловање у васпитно-образовној пракси и утврђивање начина информисања о резултатима свој рада на нивоу школе, праћећи разлике с обзиром на врсту школе у којој су педагози запослени. Резултати истраживања су индикативни и указују на то да се као активност рада којима педагози желе да посвете више радног времена издвајају професионални развој и савременог рад са ученицима, док утврђивање начина информисања педагога о резултатима свој рада упућује на употребу за предузимљивијим, активнијем и ефективнијим деловањем школског педагога у васпитно-образовној пракси које ће утицати и на деловање педагога у образовном систему и може допринети остваривању циљева одрживог развоја.

Кључне речи: педагога, професионално деловање педагога, професионалне активности, начини информисања.

1 vracarmaja@yahoo.com

Увод

Пред савременим друштвом се константно постављају нови изазови и захтеви који изискују константно учење, усавршавања и промене у професионалном деловању. Глобалне промене и водећи друштвени трендови који се дешавају утичу и изискују промене у васпитању и образовању и мењају све аспекте рада, намећу неопходне промене у учењу и образовању, односно повезивање праксе са савременим теоријским сазнањима и законском регулативом (Popović i Anđelković, 2017).

У измењеним околностима и посебном контексту који је обликован институционалном културом сваке школе професионално деловање педагога, као и поједине професионалне активности педагога чине професију педагога сложеном, а стручне сараднике – школске педагоге упућују у процес целоживотног учења и континуираног стручног усавршавања. Савремено друштво услед нових изазова има потребу за компетентним кадровима који се неће само прилагођавати променама, него ће постати активни и одговорни за управљање и решавање проблема, што је посебно релеватно из перспективе циљева одрживог развоја. Циљеви одрживог развоја су саставни део концепта одрживог развоја који се заснива на принципима који су заједнички за више области - еколошку, социјалну и економску. У оквиру Агенде глобалног образовања UNESCO у посебној публикацији издваја 17 глобалних циљева за одрживи развој (UNESCO, 2017). Циљеви дају јасне смернице које све државе треба да усвоје у складу са својим приоритетима и глобалним еколошким изазовима у целини. Остваривање циљева одрживог развоја, нарочито осигуравање инклузивног и равноправног квалитетног образовања и промовисање могућности доживотног учења за све, као и промовисање инклузивног и одрживог економског раста, запослености и достојанственог рада за све захтевају промене у васпитању и образовању. Темелј за постизање ових циљева и принципа одрживог развоја је образовање и васпитање које утиче на изградњу система знања, вредности и понашања активног појединца који живи у складу са циљевима и принципима одрживог развоја. Овакве промене у образовању захтевају одговарајуће професионално деловање свих запослених у образовању, међу којима педагози имају посебну улогу.

Педагошка наука и васпитно-образовна пракса указују на потребу сталног и озбиљног промишљања о педагошкој професији под утицајем промена у савременом образовном систему (Bjelan-Guska, Katović i Klepić, 2017; Pavlović Breneselović, 2015). Потребно је да педагог прихвати, прати новине у васпитно-образовној пракси и да се посвети поспешивању квалитета образовања и васпитања.

Од почетка рада школских педагога намећу се дилеме које се тичу конкретних описа послова педагога. С обзиром на то да се професија педагога глобално налази међу млађим професијама и с обзиром на чињеницу да је од формирања стручне службе у школама на нашим просторима и запошљавања првих педагога – стручних сарадника прошло нешто више од пола века, та дилема јесте и данас присутна (Sljerpčević i Zuković, 2019). Упркос томе што је посао педагога законски дефинисан прописаним подручјима рада и конкретним активностима у оквиру Правилника (Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012), у школској пракси посао педагога обухвата много више активности које нису предвиђене Правилником.

Последице проширивања активности педагога различитим захтевима и немогућност фокусирања на приоритетне области у раду могу довести до губитка професионалног идентитета и урушавања угледа педагога (Trnavac, 2006: 207). Педагог има улогу да координира између савремених научних теоријских сазнања, закона и правилника и њихове успешне примене у васпитно-образовној пракси. Од педагога се очекује да води и организује процес васпитања и образовања тако да полази од савремених научних сазнања, да их критички и стваралачки трансформише и усклађује са конкретним условима у васпитно-образовној установи (Krnjaja, 2019). Из тога прозилази да је неопходно припремити и обучити педагоге истраживачком раду, лидерству и критичком преиспитивању васпитно-образовне праксе и понудити адекватне програме стручног усавршавања, али и извршити потребне модификације у програмима иницијалног образовања наставника и стручних сарадника (Hebib i Spasenović, 2010). За истраживање активности педагога које примењује у пракси важно је да поред теоријских сазнања проучимо и документа образовне политике којима се регулише професионално деловање педагога. Документ који представља једну од најпотпунијих разрада педагошке делатности јесте *Концепција развојне педагошке делатности* из 2001. године (Ledić, Staničić i Turk, 2013), у којој се налази пет темељних *подручја рада педагога*: припрема за реализацију плана и програма васпитно-образовне установе, непосредно учествовање у васпитно-образовном процесу, праћење и вредновање васпитно-образовног процеса, њених учесника и резултата, пружање подршке наставницима у стручном усавршавању, коришћење информационих технологија, рад на прибављању стручне и друге литературе као и уредно вођење документације (Ledić, Staničić i Turk, 2013: 20).

Педагог јесте један од водећих носилаца развојне делатности школе који учествује у свим сегментима васпитно-образовног рада, од планирања и програмирања, преко остваривања и вредновања, па све до унапређивања целокупних активности школе. Пред педагога се константно постављају различите професионалне активности и улоге; колико ће оне успешно бити реализоване не зависи само од компетенција педагога, већ и од институционалне културе установе, попут, вредности, норми, правила, узајамних односа и мотивисаности осталих учесника васпитно-образовног процеса и других ресурса (Ledić, Staničić i Turk, 2013).

Важно је да се педагог успешно усмери на приоритетне области у раду и успешно изгради професионални идентитет (Hebib, 2004; Knežević-Florić, Zuković, Ninković, 2015; Ninković, 2017). Из тог разлога у истраживању се бавимо проучавањем активности педагога у оквиру организације рада у савременој школи и испитујемо којим пословима педагози настоје да посвећују више времена у условима промена као и на који начин се информишу о резултатима свог рада у школи. Управо могућности избора и аутономије педагога у школи могу чинити спецификум наше професије на плану школе и довести до покретања и подржавања промена на ширем плану у образовању. Промишљање о активностима којима желе да посвећују време и о избору начина информисања о резултатима свог рада може допринети развијању компетенција за откривање, разумевање и решавање проблема у васпитно-образовној пракси, што је релевантно за остваривање циљева одрживог развоја, као и развоју професионалног идентитета педагога као рефлексивног практичара.

Професија педагог и активности деловања у васпитно-образовној пракси

Када одређеног стручњака представљамо говорећи о професији којој припада, можемо да откривамо релевантне информације, које се односе на лични и професионални идентитет (Sljerpčević i Zuković, 2019). Припадање одређеној професији нас обележава у друштву, јер друштво нас препознаје и вреднује најчешће на основу професије којом се бавимо.

У истраживању аутора Павловић Бренеселовић (2013), изнете су три различите слике о томе чему служи педагог. Прва слика која одражава перспективу јавности о педагогу на основу анкетања 240 саговорника из различитих групација о томе шта јесте педагог, друга слика је добијена анкетањем 40 студената прве и четврте године педагогије, а трећа на основу одговора предшколаца о томе шта педагог ради и какав треба да буде.

У нашем раду осврнућемо се на изношење резултата прве слике која одражава перспективу јавности о педагогу. Половина саговорника није препознала специфичност професије педагога у односу на друге професије које се баве васпитањем и образовањем деце. Више од једне петине испитаника није могло да одреди педагога диференцирано у односу на друге професије у вези са образовањем; око 7 посто навело је другу професију и исти проценат одговара да не зна шта је педагог. Међу онима који су дали ближе одређење професије педагога најчешће је навођење одређења у односу на децу. На другом месту по учесталости спадају одређења педагога као стручњака који има одређена знања и умења и познаје послове у вези са образовањем и одређења на основу радног места (педагог је особа која углавном ради у основној и средњој школи; ради у школи, он је одмах испод директора). Мање од десетине саговорника препознало је педагога као стручњака за проучавање васпитања и образовања (Pavlović Breneselović, 2013).

На основу изнетих резултата истраживања „Чему служи педагог“ приметно је да се добијена слика разликује, што нам говори да је потребно радити на даљем разумевању професије педагог и њеном представљању и вредновању у друштву. За разумевање професионалног деловања педагога може бити корисно да направимо кратки осврт на развој професије педагог, а да потом истраживањем активности педагога на организацији рада у савременој школи, активностима којима педагози процењују да је потребно посветити више времена, као и истраживањем избора начина информисања педагога о резултатима свог рада у школи стекнемо увид у професионално деловање школских педагога у савременој школи.

Представићемо различите етапе и оријентације кроз које је прошла професија педагог у свом развоју. Професија школски педагог је у свом развоју прошла кроз различите етапе и оријентације које смо представили у Табели 1 (Trnavac, 1996: 26).

Табела 1

Фазе развоја професије школски педагог

Прва фаза

Фокус је био на саветодавном раду за избор занимања и саветовања ученика са проблемима у понашању. Прва фаза је значајна, јер уводи радно место „школског саветника“ које постаје део савремене школе.

Друга фаза	Другу фазу карактерише аналитичко-истраживачка оријентација и пружање подршке школских педагога научним институтима, заводима и факултетима у спровођењу истраживања. У овој фази педагози су стекли компетенције да користе научно-истраживачке методе, технике и инструменте као што су: тестови, анкете, скале судова и друге инструменте.
Трећа фаза	Трећа фаза представља клиничку оријентацију и овде је главни фокус на саветодавном васпитном раду са проблематичним ученицима. Позитивна страна ове оријентације јесте окретање ка индивидуалном раду са ученицима.
Четврта фаза	Овде је доминирала организациона оријентација где је фокус био на социјализацији ученика као и на одељењима и разредима. Педагози су се посветили организацији ваннаставних активности, организацији секција и школских манифестација.
Пета фаза	Етапа професионалног развоја – карактерише је иновативна фаза и оријентација, јер се у педагошким заводима оснивају центри за иновације и убрзано се ради на опремању школа и увођењу новитета. Педагози пружају подршку педагошким заводима, као и наставницима у њиховом стручном усавршавању.
Шеста фаза	Етапа развојно-педагошке службе школе са акцентом на педагошко-инструктивном раду са наставницима. Педагози у мањој мери директно раде са ученицима, а више посредују између наставника и просветних саветника.
Седма фаза	Последња фаза се оријентише на тимски рад стручних сарадника; акценат је на сарадњи педагога са осталим стручним сарадницима као и на хармоничном односу између свих послова које треба да ради школски педагог.

На основу приказа фаза развоја, уочава се значајна промена од прве фазе, која је била карактеристична у препознавању улоге саветовања и саветодавног рада са ученицима у проблемима у понашању, до седме фазе, то јест до успостављања равнотеже између различитих послова које треба да ради школски педагог и проширивања циљне групе са којом ради школски педагог. Развојни пут кроз фазе нам указује на потребу да се професионална улога реконцептуализује од улоге саветника за рад са ученицима, јер педагози су постали иницијатори развојног педагошког рада: од планирања и праћења васпитно-образовног рада, преко осмишљавања методологије за истраживање рада, па до вредновања постигнућа и предлагања мера за побољшање школе и васпитно-образовне праксе (Ledić, Staničić i Turk, 2013).

У нашем раду истичемо да је за професију педагога изузетно важно да својим професионалним деловањем одговори на велике изазове савремених глобалних промена које захтевају промене у области васпитања и образовања. За успешно професионално деловање педагога су важне кохерентно усмерене активности педагога на организацији рада у савременој школи, пружање могућности за рад на активностима којима педагози желе да посвећују више времена у условима промена, као и могућности одговарајућих избора начина информисања од стране педагога о резултатима свог рада у школи.

Професија школског педагога постоји већ више од 60 година. У свом настајању, она је, међутим, наилазила на препреке и на непрепознавање и оних којима је подршка и помоћ педагога намењена као и оних који су доносили одлуку о укључивању педагога у школу и васпитно-образовну праксу. Данас, емпиријска истраживања

потврђују позитиван утицај и допринос професије педагога за васпитно-образовну праксу (Staničić, 2017). Општи је закључак како је педагошка ситуација и креативност боља, а професионалност на много вишем нивоу у образовним установама које имају педагога.

Кључни носиоци стручних послова који су у вези са унапређењем васпитно-образовног рада јесу стручни сарадници (педагог, психолог, дефектолог, социјални радник) који, у сарадњи са управом установе и осталим запосленима, имају задатак да развојном и саветодавном делатношћу пружају стручну помоћ и подршку ученицима, родитељима, наставницима (Zuković, 2017: 99).

Важно је да увидимо и који су разлози и амбиције навели педагоге да се одреде за то занимање. У истраживању Трнавца о разлозима због којих су се педагози определили за ту професију наводи се да се баве корисним послом за људе и помажу ученицима, наставницима и родитељима – 70,9 %, да допринесу унапређењу професије педагога – 16,1 %, да се баве истраживањем и откривањем непознатог – 9,2 % (Trnavac, 2006).

Постоје различита истраживања у којима је циљ било испитивање садржаја рада, активности и конкретних послова које обавља педагог. Према истраживању Трнавца, педагози највећи део свог радног времена проводе у саветодавном раду са ученицима, наставницима и родитељима (Trnavac, 2007). Најмање времена посвећују аналитичко-истраживачком раду и раду у стручним органима (Trnavac, 2007). Водећа професионална активност педагога јесте саветодавни рад са ученицима, па потом саветодавни рад са наставницима. Посебно су им важне комуникацијске компетенције и компетенције за рад у тиму. Педагози најмање времена посвећују сарадњи са локалном заједницом, у ангажману у различитим врстама пројеката као и у аналитичко-истраживачком раду (Vračar i Maksimović, 2017). Школски педагози виде себе као најкомпетентније за рад са ученицима и томе су најпосвећенији у пракси. Најмање времена посвећују тимском раду и вођењу педагошке документације (Popović i Anđelković, 2007).

Активности којима педагози посвећују своје време у организацији рада као и оне активности којима би педагози желели да посвете више времена у великој мери су условљене Правилником о програму рада свих стручних сарадника (Pravilnik o programu rada svih stručnih saradnika, 2012). Истраживања показују да постоје тешкоће и неслагања код остваривања програмских прописаних захтева у пракси (Popović i Anđelković, 2007). Главни разлози за те проблеме потичу од све већих контекстних захтева школе као и због преоптерећености педагога програмским задацима за које нису у одговарајућој мери припремљени током иницијалног образовања. Јасно се закључује да захтеви за законским прописима и документима иду изван оквира постојећег Правилника о програму рада свих стручних сарадника (Pravilnik o programu rada svih stručnih saradnika, 2012).

Правилник о програму рада свих стручних сарадника дефинише концепт рада педагога у Србији, у подручјима којима су дефинисани конкретни задаци у циљу остварења педагошких активности у школској пракси. Правилник обухвата девет подручја рада школског педагога: планирање и програмирање васпитно-образовног рада, праћење и вредновање васпитно-образовног рада, рад са васпитачима, односно

наставницима, рад са децом, односно ученицима и полазницима, рад са родитељима, односно старатељима, рад са директором, стручним сарадницима, педагошким асистентом и пратиоцем детета односно ученика, рад у стручним органима и тимовима, сарадњу са надлежним установама, организацијама, удружењима и јединицом локалне самоуправе, вођење документације, припреме за рад и стручно усавршавање. У том Правилнику посебно се наглашава да су задаци стручног сарадника да својим компетенцијама унапреди сарадњу са родитељима и пружи подршку наставницима, односно васпитачима за унапређивање њиховог васпитно-образовног рада. Садржаји рада школског педагога продубљени су новим појединачним задацима и пословима што упућује на чињеницу да су педагогу потребне компетенције за откривање, разумевање и решавање проблема у васпитно-образовној пракси, али у Србији и даље нису посебно дефинисане компетенције стручних сарадника (Vračar i Maksimović, 2017).

На основу упознавања са Правилником о програму рада стручних сарадника као и са задацима који ближе описују компетенције стручних сарадника, неопходне за успешно деловање у васпитно-образовној пракси, можемо да говоримо и о кључним функцијама професионалног деловања стручних сарадника. У те функције спадају: саветодавна и консултативна функција (у раду са ученицима, наставницима и родитељима), аналитичка функција (педагог прати и анализира: активности чинилаца васпитно-образовног процеса, али и наставних и ваннаставних активности), као и развојна функција (стручни сарадник иницира и спроводи мере и акције за осавремењивање и унапређивање васпитно-образовне праксе (Popov i Spasenović, 2018).

Послови педагога се разликују у односу на установу у којој раде. Неки послови су карактеристични за одређени део године, а неким пословима се педагог бави током читаве године у складу са контекстом. Стручни сарадник чини део тима, а поред тога он треба да пружи подршку другим колегама у формирању и развијању тима. Зато је важно да педагог познаје тимски рад и принципе учења одраслих. У следећем делу представимо специфичности описа посла педагога запослених у основној и средњој школи, односно основне сличности и разлике у опису посла педагога запослених у тим установама (Vodič za uvođenje u posao stručnih saradnika u obrazovno-vaspitnim ustanovama, 2006).

У основним школама педагог прати адаптацију ученика првог и петог разреда на нову школску средину, односно на предметну наставу, ради на професионалној оријентацији ученика осмог разреда као и на утврђивању зрелости деце за полазак у први разред, пре почетка нове школске године, педагог ради на пријему нових ученика и на уједначавању одељења првих разреда. У средњим школама педагог се упознаје са ученицима првог разреда, пружа им подршку у адаптацији, ради на професионалној оријентацији ученика четвртог разреда, учествује у раду стручних органа школе на крају сваког класификационог периода, организује и реализује радионице и трибине, учествује у формирању одељења првих разреда.

На основу описа послова педагога који су наведени у *Vodичу* (Vodič za uvođenje u posao..., 2006) увиђамо да се послови педагога у основним и средњим школама разликују. Различити послови рада утичу на избор професионалних активности у васпитно-образовној пракси у основним и средњим школама.

Професионално деловање школских педагога, без обзира на различитост и разноврсност појединачних задатака и послова, потребно је у пракси реализовати истраживачким приступом у форми сарадничког рада. Да би школски педагог успешно остварио улогу стручног сарадника који пружа стручну подршку ученицима, наставницима и осталим учесницима у образовно-васпитном процесу, важно је да има истраживачки, рефлексиван однос према свом послу (Hebib, 2014).

Истраживачки приступ послу школског педагога представља основу за стицање шире слике о свом раду и могућностима његовог поспешивања, али и целокупног рада школе. За стицање шире слике о раду педагога и могућностима за његов напредак веома је важно подстицати истраживачки приступ послу школског педагога.

Истраживачким приступом свом послу педагози директно доприносе развијању педагошке праксе, а индиректно педагошке теорије (Vogrinc & Valenčič Zuljan, 2009). Рефлексиван однос према свом професионалном деловању омогућава педагозима да боље сагледају изазове у оквиру свог рада и да онда унапреде квалитет свог рада, као и да препознају и преусмере приоритете свог професионалног развоја (Bullough & Gitlin, 1995). Преиспитивање сопствене праксе управо је пут ка њеном унапређивању, а деловање педагога, засновано на рефлексивном односу према свом професионалном деловању уз истраживачки приступ којим се долази до података о томе како своје деловање даље усмеравати, између осталог може да доприне се остваривању циљева одрживог развоја.

Истраживањем релевантне литературе долазимо до закључка да је неопходно посветити пажњу потпунијем сагледавању професионалног деловања педагога, иновирањем и конкретизацијом докумената образовне политике. Поред Правилника о програму рада свих стручних сарадника (2012) и најновијих сазнања из области образовања потребно је уважити и пратити правце развоја школске праксе. Управо из тог разлога у наредном делу приказаћемо део налаза обављеног истраживања који се односи на професионалне активности педагога и начине информисања педагога о резултатима свог рада.

Методологија истраживања

У раду је приказан део резултата добијених свеобухватним истраживањем у оквиру реализације акредитованог програма Педагошког друштва Србије „Професионални развој стручних сарадника у школама и домовима ученика“.

Циљ истраживања представља утврђивање професионалних активности којима педагози процењују да је потребно да посвећују своје професионално деловање у васпитно-образовној пракси и утврђивање начина информисања педагога о резултатима свог рада, уважавајући разлике с обзиром на врсту школе у којој су педагози запослени. У овом раду приказаћемо део налаза обављеног истраживања које се односи на професионалне активности педагога и начине информисања педагога о резултатима свог рада. Из комплекса проблема које таква истраживачка намера подразумева, а који су у теоријском делу рада помињани, и наведеног циља истраживања, као *задатке* истраживања наводимо следеће:

1. Утврдити професионалне активности којима педагози процењују да је потребно да посвећују више времена у условима промена и испитати да ли постоји статистички значајна разлика у професионалним активностима у односу на ниво образовања – основно или средње образовање.
2. Утврдити изборе начина информисања педагога о резултатима свог рада и испитати да ли постоји статистички значајна разлика у изборима начина информисања педагога у школи у односу на ниво образовања – основно и средње образовање.

Узорак у истраживању је пригодан и чине га педагози, стручни сарадници из основних и средњих школа у Србији који су се одазвали позиву да учествују у раду на семинару и истраживању у програму „Професионални развој стручних сарадника у школама и домовима ученика“. Узорак истраживања чинио је 51 школски педагог, од тога 47 женског и 4 мушког пола. Просечна старост испитаника у нашем узорку износи 39 година. Већински део узорка (62,7 %) чине педагози старости преко 41 године, запослени у основним школама. Нешто више од четвртине испитаника запослено је у средњим школама 27,5 %, а 10 % је запослено у оба типа школе. Наш узорак чине педагози из 16 места у Србији – највећим делом из Суботице (29 %), Ваљева (25 %) и Београда (16 %). Поред послова стручног сарадника 9,8 % испитаника обавља и послове наставника грађанског васпитања.

У квантитативном истраживању је коришћен дескриптивни метод, а основни инструмент истраживања јесте упитник наменски конструисан за потребе истраживања. Упитник је састављен од питања комбинованог типа (отворена питања, затворена питања са могућношћу избора једног или више одговора). Три питања су затвореног типа – на два су дате листе могућих одговора (тј. активности) на којима су испитаници могли дати вишеструке одговоре; треће питање обухвата листу тврдњи (о видовима информисања коришћеним у пракси стручних сарадника) на које је одговор било потребно дати уз употребу петостепене скале слагања (где 1 значи да се испитаник уопште не слаже, а 5 значи да се у потпуности слаже). За обраду и анализу података коришћен је SPSS; коришћена је дескриптивна статистика (фреквенце и проценти), аритметичка средина (уз стандардну девијацију), хи-квадрат тест и Фишеров егзактни тест (када је бар једна од очекиваних фреквенци била мања од 5), као и т-тест за независне узорке. Подаци су прикупљани, а упитник дистрибуиран на Републичкој секцији педагога Србије. Добијени резултати су интерпретирани из перспективе разумевања грађења професионалног идентитета педагога и његовог деловања ка остваривању циљева одрживог развоја.

Резултати истраживања са дискусијом

На основу табеларног приказа дистрибуције процена педагога (Табела 2), професионални развој и саветодавни рад са ученицима јесу активности које су највише заступљене у одговорима педагога као активности којима би посветили више времена – 46 % одговора се односи на професионални развој (читање и праћење стручне

литературе, информисање...) као прву активност, а у 44 % одговора наводи се друга активност, односно саветодавни рад са ученицима. Следе аналитичко-истраживачки рад (38 %) и праћење развоја и постигнућа ученика (34 %).

Табела 2

Активности којима би стручни сарадници желели да посвете више радног времена

Активност	Број одговора	Удео одговора
Професионални развој (читање и праћење стручне литературе, информисање...)	23	46,0%
Саветодавни рад са ученицима	22	44,0%
Аналитичко-истраживачки рад	19	38,0%
Праћење развоја и постигнућа ученика	17	34,0%
Саветодавни рад са родитељима	15	30,0%
Ангажовање у разним врстама пројеката	12	24,0%
Саветодавни рад са наставницима	9	18,0%
Сарадња са стручним институцијама	7	14,0%
Посета часовима редовне, допунске, додатне наставе и ваннаставних активности	7	14,0%
Израда и вођење педагошке документације и евиденције и документације о раду стручног сарадника	6	12,0%
Рад са приправницима (праћење рада и припрема за испите за лиценцу)	5	10,0%
Планирање и програмирање рада стручног сарадника – сопственог рада	4	8,0%
Сарадња са локалном заједницом	3	6,0%
Ангажовање у разним врстама тимова на нивоу школе	2	4,0%
Припреме и одржавање састанака	1	2,0%
Планирање и програмирање рада у школи	1	2,0%
Припрема за рад	0	0,0%
Сарадња са директором школе	0	0,0%

Поставља се питање о улози и доприносу педагога у избору активности којима би желели да посвете више радног времена, јер када стручни сарадници имају виши степен аутономије то се одражава и на аутономију школе у целини.

Резултати међународних компаративних студија ученичких постигнућа (PISA) показују да су успешније оне земље у којима школе имају већу аутономију у доношењу одлука (Schleicher, 2012). Да би педагози више радног времена посветили активностима које им причињавају професионално задовољство, а које се односе на професионални развој (читање и праћење стручне литературе, информисање...) саветодавни рад са ученицима, аналитичко-истраживачки рад и праћење развоја и постигнућа ученика, потребно је да остваре виши степен аутономије на нивоу установе. Подизање нивоа аутономије школа захтева развијање одговарајућих компе-

тенција лидера у образовању (Ninković, 2017: 4). С тим у вези, потребно је оснажити педагоге за развој и стицање лидерских вештина, јер од педагога се очекује да покрећу и подржавају промене у образовању.

У утврђивању разлика у избору активности у зависности од школе у којој су испитаници запослени, анализом смо обухватили оне испитанике који раде у једној врсти школе (искључено је 5 испитаника који су запослени и у средњој и у основној школи).

Табела 3

Активности којима би стручни сарадници желели да посвете више радног времена, према школи у којој су запослени

Активност	Основна школа		Средња школа	
	Број одговора	Удео одговора	Број одговора	Удео одговора
Професионални развој (читање и праћење стручне литературе, информисање...)	14	43,8%	6	42,9%
Саветодавни рад са ученицима	17	53,1%	5	35,7%
Аналитичко-истраживачки рад	11	34,4%	6	42,9%
Праћење развоја и постигнућа ученика	12	37,5%	4	28,6%
Саветодавни рад са родитељима	14	43,8%	0	0,0%
Ангажовање у разним врстама пројеката	7	21,9%	3	21,4%
Саветодавни рад са наставницима	9	28,1%	0	0,0%
Сарадња са стручним институцијама	6	18,8%	0	0,0%
Посета часовима редовне, допунске, додатне наставе и ваннаставних активности	5	15,6%	2	14,3%
Израда и вођење педагошке документације и евиденције и документације о раду стручног сарадника	2	6,3%	4	28,6%
Рад са приправницима (праћење рада и припрема за испите за лиценцу)	5	15,6%	0	0,0%
Планирање и програмирање рада стручног сарадника – сопственог рада	2	6,3%	2	14,3%
Сарадња са локалном заједницом	1	3,1%	2	14,3%
Ангажовање у разним врстама тимова на нивоу школе	1	3,1%	1	7,1%
Припреме и одржавање састанака	1	3,1%	0	0,0%
Планирање и програмирање рада у школи	0	0,0%	1	7,1%

Припрема за рад	0	0,0%	0	0,0%
Сарадња са директором школе	0	0,0%	0	0,0%

Подаци показују да статистички значајна разлика постоји само код избора две активности: саветодавног рада са родитељима и сарадње са стручним институцијама ($p < 0,05$). Чак 43,8 % педагога који раде у основним школама би желели да у својим радним активностима више времена посвете саветодавном раду са родитељима, док се ниједан педагог који је запослен у средњој школи није определио за ову активност. Подаци нас упућују на закључак да се педагози запослени у средњим школама у већој мери ослањају на саветодавни рад са ученицима и аналитичко-истраживачки рад, за разлику од колега запослених у основним школама, док сарадњу са родитељима не виде као област којој могу да посвете више времена. Изложено опредељење приписујемо различитој структури родитеља у средњим школама, као и неутемељеним претпоставкама да су на старијем узрасту ученика породица или школа одговорне за постигнуће и напредак ученика. Када говоримо о сарадњи са стручним институцијама 18,8 % педагога који раде у основним школама истакли су да би желели у својим радним активностима да више времена посвете сарадњи са стручним институцијама, док се ниједан педагог који је запослен у средњој школи није определио за ту активност. Наведени одговори педагога нас наводе на закључак да педагози запослени у основним школама у мањој мери сарађују са стручним институцијама у односу на колеге које су запослене у средњој школи, а више времена посвећују другим активностима.

Резултати хи-квадрат теста и Фишеровог теста наведени су у Табели 4.

Табела 4

Повезаност избора активности којима би стручни сарадници желели да посвете више радног времена и врсте школе у којој су запослени

Активност	Chi-square/ Fisher's exact test*	df	P
Професионални развој (читање и праћење стручне литературе, информисање...)	0,003	1	0,955
Саветодавни рад са ученицима	1,183	1	0,277
Аналитичко-истраживачки рад	0,301	1	0,583
Праћење развоја и постигнућа ученика	*	/	0,739
Саветодавни рад са родитељима	*	/	0,004
Ангажовање у разним врстама пројеката	*	/	1,000
Саветодавни рад са наставницима	*	/	0,041
Сарадња са стручним институцијама	3,019	1	0,157
Посета часовима редовне, допунске, додатне наставе и ваннаставних активности	*	/	1,000

Израда и вођење педагошке документације и евиденције и документације о раду стручног сарадника	*	/	0,060
Рад са приправницима (праћење рада и припрема за испите за лиценцу)	*	/	0,303
Планирање и програмирање рада стручног сарадника – сопственог рада	*	/	0,574
Сарадња са локалном заједницом	*	/	0,216
Ангажовање у разним врстама тимова на нивоу школе	*	/	0,521
Припреме и одржавање састанака	*	/	1,000
Планирање и програмирање рада у школи	*	/	0,304

Статистички значајна разлика, као што видимо, постоји само код избора две активности: саветодавног рада са родитељима и сарадње са стручним институцијама ($p < 0,05$).

Из Табеле 4 видимо да су то активности које у већој мери бирају стручни сарадници – педагози запослени у основним школама – они би више од стручних сарадника из средњих школа желели да тим активностима посвете више свог радног времена. Одговори педагога о томе којим активностима сматрају да је потребно посветити мање времена представљени су у Табели 5.

Табела 5

Активности којима би стручни сарадници желели да посвете мање радног времена

Активност	Број одговора	Удео одговора
Израда и вођење педагошке документације и евиденције и документације о раду стручног сарадника	25	56,8%
Ангажовање у разним врстама тимова на нивоу школе	18	40,9%
Планирање и програмирање рада у школи	13	29,5%
Припреме и одржавање састанака	11	25,0%
Ангажовање у разним врстама пројеката	5	11,4%
Посета часовима редовне, допунске, додатне наставе и ваннаставних активности	4	9,1%
Саветодавни рад са наставницима	2	4,5%
Сарадња са локалном заједницом	2	4,5%
Праћење развоја и постигнућа ученика	1	2,3%
Рад са приправницима (праћење рада и припрема за испите за лиценцу)	0	0,0%
Саветодавни рад са ученицима	0	0,0%
Саветодавни рад са родитељима	0	0,0%
Планирање и програмирање рада стручног сарадника – сопственог рада	0	0,0%
Припрема за рад	0	0,0%
Професионални развој (читање и праћење стручне литературе, информисање...)	0	0,0%
Сарадња са директором школе	0	0,0%

Сарадња са стручним институцијама	0	0,0%
Аналитичко-истраживачки рад	0	0,0%

Већина одговора стручних сарадника указује да је мање времена потребно одвајати за израду и вођење педагошке документације (више од половине одговора, тј. 57 % одговора се односи на ту активност). Потом следи ангажовање у различитим тимовима на нивоу школе (41 %), планирање и програмирање рада у школи (30 %) и припреме и одржавање састанака (25 %). Разлике у избору активности у зависности од школе у којој су стручни сарадници запослени представљене су у Табели 6.

Табела 6

Активности којима би стручни сарадници желели да посвете мање радног времена, према школи у којој су запослени

Активност	Основна школа		Средња школа	
	Број одговора	Удео одговора	Број одговора	Удео одговора
Израда и вођење педагошке документације и евиденције и документације о раду стручног сарадника	20	64,5%	5	38,5%
Ангажовање у разним врстама тимова на нивоу школе	16	51,6%	2	15,4%
Планирање и програмирање рада у школи	7	22,6%	6	46,2%
Припреме и одржавање састанака	5	16,1%	6	46,2%
Ангажовање у разним врстама пројеката	3	9,7%	2	15,4%
Посета часовима редовне, допунске, додатне наставе и ваннаставних активности	4	12,9%	0	0,0%
Саветодавни рад са наставницима	1	3,2%	1	7,7%
Сарадња са локалном заједницом	0	0,0%	2	15,4%
Праћење развоја и постигнућа ученика	1	3,2%	0	0,0%

Подаци указују на разлику у одговорима између педагога који раде у основној и средњој школи у вези са ангажманом у разним врстама тимова на нивоу школе. Одговори испитаника запослених у основној школи у 51,6 % анкетираних сматра да би требало мање да буду ангажовани у разним врстама тимова на нивоу школе, док то мишљење дели 15,4 % испитаних учесника запослених у средњим школама. Полазећи од тога, проверили смо статистичку значајност разлика у избору активности којима би стручни сарадници у основним и средњим школама желели да се баве.

Табела 7

Повезаност избора активности којима би стручни сарадници желели да посвете мање радног времена и врсте школе у којој су запослени

Активност	Chi-square/ Fisher's exact test*	df	P
Израда и вођење педагошке документације и евиденције и документације о раду стручног сарадника	*	/	0,117
Ангажовање у разним врстама тимова на нивоу школе	5,215	1	0,022
Планирање и програмирање рада у школи	*	/	0,171

Припреме и одржавање састанака	*	/	0,065
Ангажовање у разним врстама пројеката	*	/	0,633
Посета часовима редовне, допунске, додатне наставе и ваннаставних активности	*	/	0,298
Саветодавни рад са наставницима	*	/	0,521
Сарадња са локалном заједницом	*	/	0,088
Праћење развоја и постигнућа ученика	*	/	1,000

Видимо да статистички значајна разлика постоји само у погледу ангажовања у разним врстама тимова на нивоу школе ($\chi^2(1, N=46)=5,215, p<,05$). Наведени резултати могу бити у вези са различитом оптерешћеноћу наставника. Могуће је да су педагози за послени у основним школама у већој мери ангажовани у разним врстама тимова на нивоу школе од колега из средње школе и да услед тога имају мање времена за бављење другим активностима које су им битне (саветодавни рад са родитељима, сарадња са другим институцијама).

Резултати испитивања мишљења педагога које начине информисања о резултатима свог рада користе представљени су у Табели 8. У табели је дат преглед резултата за сваки од видова информисања – удео оних који се слажу са тврдњом да на такав начин информишу своје колеге (збир оцена 5 и 4, на петостепеној скали слагања) као и аритметичка средина одговора (тј. просечна оцена на петостепеној скали слагања), уз стандардну девијацију и број испитаника који су дали одговор на свако од питања/тврдњи.

Табела 8

Начини информисања о резултатима свој рада

Начини информисања	% slaganja	M	SD	N
Информишем у Годишњем извештају о раду школе	92,2%	4,71	0,610	51
Информишем када радим нешто посебно значајно предвиђено Годишњим планом и програмом, званичним документима школе и слично	90,2%	4,63	0,774	51
Информишем преко огласне табле у зборници	80,4%	4,20	0,895	51
Информишем када радим нешто значајно из свог плана рада стручног сарадника	78,4%	4,22	0,986	51
Редовно информишем наставнике и сараднике на већима и осталим стручним телима у школи о свим резултатима свог рада на годишњем нивоу	72,5%	4,10	1,147	50
Информишем по позиву директора	64,7%	3,82	1,367	51
Информишем кад ме ставе на дневни ред	60,8%	3,80	1,414	50
Информишем преко огласне табле намењене ученицима у холу школе	52,9%	3,27	1,576	51
Редовно информишем наставнике и сараднике на већима и осталим стручним телима у школи о свим резултатима свог рада континуирано у току школске године	47,1%	3,49	1,155	51
Редовно информишем наставнике и сараднике на већима и осталим стручним телима у школи о свим резултатима свог рада на месечном нивоу	19,6%	2,50	1,165	50
Информишем само преко огласне табле у зборници	15,7%	1,90	1,292	48

Имам огласну таблу за информисање резервисану само за стручне сараднике	7,8%	1,39	1,060	51
Не информишем, јер мислим да то углавном никоме није битно	2,0%	1,22	0,708	50

Најзаступљенији начини информисања, као што видимо, јесу годишњи извештаји о раду школе (92 %) и када се ради нешто посебно значајно предвиђено Годишњим планом и програмом, званичним документима школе и слично (90 %) – сваки од њих користи 9 од 10 стручних сарадника.

Разлике у погледу видова информисања у зависности од школе у којој су педагози запослени представљени су у Табели 9. У обради података коришћена је аритметичка средина.

Табела 9

Разлике у погледу видова информисања зависности од школе у којој су стручни сарадници запослени

Активност	Основна школа			Средња школа		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Информишем у Годишњем извештају о раду школе	4,72	0,634	32	4,57	0,646	14
Информишем када радим нешто посебно значајно предвиђено Годишњим планом и програмом, званичним документима школе и слично	4,53	0,915	32	4,71	0,469	14
Информишем преко огласне табле у зборници	4,03	0,897	32	4,57	0,646	14
Информишем када радим нешто значајно из свог плана рада стручног сарадника	4,22	1,008	32	4,29	0,994	14
Редовно информишем наставнике и сараднике на већима и осталим стручним телима у школи о свим резултатима свог рада на годишњем нивоу	4,06	1,105	32	4,15	1,345	13
Информишем по позиву директора	3,75	1,437	32	4,00	1,109	14
Информишем кад ме ставе на дневни ред	3,66	1,516	32	4,15	0,987	13
Информишем преко огласне табле намењене ученицима у холу школе	3,19	1,491	32	3,79	1,578	14
Редовно информишем наставнике и сараднике на већима и осталим стручним телима у школи о свим резултатима свог рада континуирано у току школске године	3,28	1,143	32	3,79	1,188	14
Редовно информишем наставнике и сараднике на већима и осталим стручним телима у школи о свим резултатима свог рада на месечном нивоу	2,38	1,070	32	3,15	1,214	13
Информишем само преко огласне табле у зборници	1,87	1,252	30	2,15	1,519	13
Имам огласну таблу за информисање резервисану само за стручне сараднике	1,34	0,937	32	1,36	1,082	14
Не информишем, јер мислим да то углавном никоме није битно	1,16	0,735	31	1,36	0,745	14

Резултати т-теста за независне узорке изложени су у табели испод.

Из Табеле 9 видимо да те видове информисања у значајно већој мери користе стручни сарадници запослени у средњој школи – аритметичка средина (просечна оцена слагања са датим тврдањама) значајно је већа у поређењу са аритметичком средином

стручних сарадника у основним школама. Неки од разлога могу да се односе на другачији распоред активности у основној и средњој школи и недостатак времена или несагледавање активности и значаја информисања као важног у раду педагога.

Табела 10

Повезаност̄ видова информисања и врсте школе у којој су запослени

Активност	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Информишем у Годишњем извештају о раду школе	0,721	44	0,475
Информишем када радим нешто посебно значајно предвиђено Годишњим планом и програмом, званичним документима школе и слично	-0,706	44	0,484
Информишем преко огласне табле у зборници	-2,028	44	0,049
Информишем када радим нешто значајно из свог плана рада стручног сарадника	-0,208	44	0,836
Редовно информишем наставнике и сараднике на већима и осталим стручним телима у школи о свим резултатима свог рада на годишњем нивоу	-0,236	43	0,815
Информишем по позиву директора	-0,579	44	0,566
Информишем кад ме ставе на дневни ред	-1,090	43	0,282
Информишем преко огласне табле намењене ученицима у холу школе	-1,231	44	0,225
Редовно информишем наставнике и сараднике на већима и осталим стручним телима у школи о свим резултатима свог рада континуирано у току школске године	-1,362	44	0,180
Редовно информишем наставнике и сараднике на већима и осталим стручним телима у школи о свим резултатима свог рада на месечном нивоу	-2,129	43	0,039
Информишем само преко огласне табле у зборници	-0,647	41	0,521
Имам огласну таблу за информисање резервисану само за стручне сараднике	-0,043	44	0,966
Не информишем, јер мислим да то углавном никоме није битно	-0,824	43	0,414

Урадили смо и анализу зависно од врсте школе у којој је испитаник запослен (Табела 10). Разлика, као што видимо, постоји само у погледу информисања преко огласне табле у зборници ($t(44)=-2,028, p<,05$) и информисања на већима и осталим стручним телима у школи на месечном нивоу ($t(43)=-2,129, p<,05$). Информисање преко огласне табле о резултатима и активностима свог рада у зборници захтева иницијативу, креацију и лидерске вештине педагога, јер информисање о резултатима свог рада посредно отвара питања ефеката и учињеног у току рада педагога. Имајућу у виду значајну улогу стручних сарадника у школи, потребно је јачати иницијативу и информисање о својим активностима и резултатима рада изван информисања на већима и осталим стручним телима које је део редовних активности педагога. Педагози су препознати као носиоци промена у образовању, а лидерство је, после квалитета поучавања, најзначајнији фактор успешности школе (Ninković, 2017: 4). Поред развијања личне иницијативе и лидерских вештина педагога, неопходан је

шири поглед са становишта образовне политике на рад школског педагога и развој његових компетенција у складу са актуелним друштвеним и специфичним школским захтевима који ће омогућити стварање нових подручја рада и позитивне околине за подршку остваривања професионалних активности педагога (Кнежевић-Florić, 2008).

Закључак

На основу добијених података, могуће је извести неколико закључака о томе како су педагози сагледали којим активностима би требало посветити више времена и које начине информисања о резултатима свог рада користе. Истраживање показује да педагози издвајају активности које су у вези са професионалним развојем и саветодавним радом са ученицима као доминантне активности рада којима би требало посветити више времена. Следе аналитичко-истраживачки рад, праћење развоја и постигнућа ученика и саветодавни рад са родитељима.

Преовлађује наике мишљење да би административним активностима требало посветити мање времена. Потом следи ангажовање у различитим тимовима на нивоу школе, планирање и програмирање рада у школи и припреме и одржавање састанака. Утврђено је да постоје разлике у начинима информисања које користе стручни сарадници о резултатима свог рада код следећих начина информисања у односу на писане информације и саопштења. У значајно већој мери, те видове информисања користе стручни сарадници запослени у средњој школи од стручних сарадника у основним школама. Резултати истраживања о начинима информисања указују на то да начин информисања педагога о резултатима свог рада упућује на потребу за предузимљивијим, активнијим и ефективнијим деловањем школског педагога у васпитно-образовној пракси које је могуће достићи уз активности професионалног развоја којима педагози желе да посвете више времена. Описано деловање захтева спремност на критичко преиспитивање и развијање лидерских вештина. Школска пракса се неминовно константно мења, а самим тим намеће и педагозима потребе за овладавањем новим знањима, и умењима.

У оквиру овог рада закључује се да је професионално деловање педагога – као детерминанта унапређења рада школе – сложен процес који се односи на континуирано усавршавање постојећих и стицање нових знања, вештина, ставова, као и отварање нових перспектива за активности педагога које желе да раде у већој мери у оквиру свог радног времена. Активности професионалног развоја и сарадње са ученицима могу да допринесу оптималнијем одговору на велике изазове који се одражавају на васпитно-образовни рад у институцијама, јер у тим активностима педагози највише могу да сагледају позитивне резултате свог рада. Педагози, као носиоци промена у образовању, треба критички да преиспитају своју праксу и остварене резултате свог рада, као и да реорганизују професионално деловање и усмере се на активности којима се према њиховом мишљењу више доприноси квалитету образовања и васпитања.

Закључке овог истраживања треба узети са резервом, посматрано са аспекта лимитираности величином узорка (51 испитаник) и са аспекта демографских карактеристика (16 места у Србији). Ограничење истраживања јесте и то што истраживањем

нисмо обухватили аспект истраживачког рада педагога, познавања промена у савременом образовном систему, лидерског вођења и критичког преиспитивања праксе, што може бити подстицај за даља истраживања праксе педагога.

Литература

- Bjelan-Guska, S., Buzuk, E., Katović, I. i Klepić, D. (2017). Izazovi savetodavnog rada školskog pedagoga s nastavnicima u funkciji unapređenja kvaliteta nastavnog procesa. U M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš i J. Zloković (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga, Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 270-291). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Bullough, R. V., & Gitlin, A. (1995). Becoming a Student of Teaching: Methodologies for Exploring Self and School Context. *Teaching Education, 8*(1), 167-170.
- Hebib, E. (2004). Pedagog kao saradnik u vrednovanju rada nastavnika. U M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji* (str.164-180). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Hebib, E. i Spasenović, V. (2010). Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja - pogled studenata pedagogije. *Nastava i vaspitanje, 59*(2), 297-313.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloga školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje, 63*(2), 337-350.
- Knežević-Florić, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Knežević-Florić, O., Zuković, S. i Ninković, S. (2015). Pedagoško liderstvo u funkciji razvoja vaspitno-obrazovne institucije. *Uzdanica, 12*(2), 117-130.
- Krnjaja, Ž. (2019). Učešće pedagoga u promenama koje donosi obrazovna politika. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga - Obrazovna politika i praksa – u skladu ili u raskoraku?* (str. 127-132). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Marušić, M. i Pejatović, A. (2013). Činioci participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju. *Andragoške studije, 19*(1), 117-130.
- Ninković, S. (2017). Karakteristike savremenih modela liderstva u obrazovanju. *Zbornik Odseka za pedagogiju 26*, 93-108.
- Pavlović Breneselović, D. (2013). Čemu služi pedagog. Priča u tri slike. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga - Pedagog između teorije i prakse* (str.18-26). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Popov, N. i Spasenović V. (2018). *Stručni saradnik u školi: komparativni pregled za 12 zemalja*. Sofija: Bugarsko društvo za komparativnu pedagogiju.
- Popović, D. Anđelković i A. (2017). Školski pedagozi o područjima rada pedagoga- praksa, teorija i zakonska regulativa. U M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš i J. Zloković (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Zbornik u čast Stjepana Staničića (str. 156-176). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 5/2012.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD.

- Sljepčević, S. i Zuković, S. (2019). Značaj proučavanja profesionalnog identiteta školskog pedagoga. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 117-129.
- Staničić, S. (2017). Profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: homage vlastitoj profesiji. U M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš i J. Zloković (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 67-77). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Trnavac, N. (2006). Ko su školski pedagozi u Srbiji? *Nastava i vaspitanje*, 55(2), 199-209.
- Trnavac, N. (2007). Šta i kako rade školski pedagozi u Srbiji? *Nastava i vaspitanje*, 56(1), 88-104.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Vodič za uvođenje u posao stručnih saradnika u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2006). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Vogrinc, J., & Valenčič Zuljan, M. (2009). Action Research in School: An Important Factor in Teachers' Professional Development. *Educational Studies*, 35(1), 53-63.
- Vračar, M. i Maksimović, A. (2017). Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno delovanje. U M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš i J. Zloković (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 214-235). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Примљено: 29. 12. 2020.

Коригована верзија примљена: 19. 05. 2021.

Прихваћено за штампу: 21. 05. 2021.

The Professional Work of Pedagogists in Educational Practice – the Path to achieving Sustainable Development Goals

Maja Vračar

Pedagogical Society of Serbia, Belgrade, Serbia

Jelena Jović

Pedagogical Society of Serbia, Belgrade, Serbia

Nataša Stojanović

Pedagogical Society of Serbia, Belgrade, Serbia

Abstract *The paper begins by considering the profession of pedagogist and then looks at the challenges faced by pedagogists in educational practice, with a focus on the activities to which pedagogists want to devote more time in conditions of change, and on the ways in which pedagogists obtain information on the results of their work in schools. The paper presents part of the findings of a study on the views of pedagogists-educationalists in primary and secondary schools in Serbia. The aim of the research was to identify the professional activities to which pedagogists want to devote their activities in educational practice, and the ways they are informed about the results of their work at the level of the school, noting the differences related to the type of school in which pedagogists are employed. The findings of the research are indicative and suggest that the activities to which pedagogists want to devote more time at work are primarily professional development and student counselling, while the findings concerning the way in*

which pedagogists are informed about the results of their work point to the need for more enterprising, active and effective action by school pedagogists in educational practice which will also affect the work of pedagogists in the contemporary education system.

Keywords: *pedagogist, pedagogists' professional work, professional activities, ways of obtaining information, educational practice.*

Профессиональная деятельность педагога в воспитательно-образовательной практике – путь к достижению цели устойчивого развития

Майя Врачар

Педагогическое общество Сербии, Белград, Сербия

Елена Йович

Педагогическое общество Сербии, Белград, Сербия

Наташа Стоянович

Педагогическое общество Сербии, Белград, Сербия

Резюме *Статья исходит из анализа специфики профессии педагога, в ней перечисляются проблемы с которыми он сталкивается в воспитательно-образовательной практике, с особым упором на трудовую деятельность, которой педагоги хотят уделить больше времени в условиях перемен, а также способы информирования о результатах работы проведенной в школах. В данной статье мы представили часть результатов исследования мнений педагогов и профессиональных сотрудников начальных и средних школ в Сербии. Целью исследования является определение профессиональных мероприятий, которым педагоги хотят посвятить свою деятельность в воспитательно-образовательной практике, а также определение способа информирования о результатах проведенной работы на уровне школы, с учетом различий в зависимости от типа школы в которой эта работа проводится. Результаты исследования являются показательными и указывают на то, что профессиональное развитие и консультативная работа со студентами выделяются как мероприятия которым педагоги хотят посвящать больше рабочего времени, а утверждение способа информирования о результатах работы указывает на необходимость более предприимчивой, активной и эффективной работы школьного педагога в воспитательно-образовательной практике, которая повлияет и на работу педагога в современной образовательной системе.*

Ключевые слова: *педагог, профессиональная деятельность педагога, профессиональные мероприятия, способы информирования, воспитательно-образовательная практика.*

Управљање стресом деце миграната у школи

Снежана Вуковић¹

Одсек за људска и мањинска права у образовању, Министарство просвете,
науке и технолошког развоја, Београд, Србија

Апстракт *Полазећи од основних теоријских сазнања о стресу, у раду се приказују неке технике и начини преизнавања стреса ученика миграната, који су потребне наставницима да би радили са децом која се налазе у стању стреса који мигрантска ситуација доноси, те неке стратегије, технике, активности које треба реализовати у процесу управљања стресом ученика миграната у систему образовања. Посебан напосак стављен је на различите облике подршке школама које је развило Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. У том контексту приказани су: Стручно упућивање за укључивање ученика избеглица у систем образовања и васпитања, Програм обуке за смањење стреса у ситуацији миграција применом овог упућивања и неки резултати евалуације овог програма. Полазећи од тога напосак стављен је значај подршке раду са децом мигрантима које систем образовања треба да обезбеди школама и мајране су неке будуће активности које би томе могле да допринесу.*

Кључне речи: стрес, ученици, родитељи, мигранти, план подршке ученику.

Увод

Рад је настао као жеља и потреба да се подрже управљање и умањење стреса деце миграната у школи. У складу са тим, приказује се теоријско сагледавање појма стреса, као и различити извори стреса код деце миграната. Полазећи од сазнања стечених у вишегодишњем проучавању стреса у образовању, као и искуства у раду са децом мигрантима и покушајима пружања подршке школама за рад са том децом, у раду се разматрају начини превладавања стреса деце миграната приказом стратегија, техника, активности које треба реализовати у процесу управљања стресом

¹ snezana.vukovic@mpn.gov.rs

ученика миграната ка њиховој што бољој интеграцији у систем образовања. Подршка деци мигрантима у образовном систему и евалуација обуке запослених представљени су у раду, како би се донели одређени закључци који могу да унапреде рад са децом мигрантима који су укључени у образовни систем.

Теоријско сагледавање појма стрес

Модел Лазаруса и Фолкмана (Lazarus & Folkman, 1987, према: Berjot & Gillet, 2011) као трансакциони модел стреса и његовог превазилажења, данас је најчешће коришћен у истраживањима различитих области стреса. Поменути модел објашњава стрес као психолошки посебан однос између особе и окружења у коме особа опажа ситуацију која захтева напор који превазилази њене снаге и ресурсе за решавање проблема и може бити подстицајан за индивидуу. Уколико особа нема довољно капацитета, усвојених стратегија, техника и вештина управљања стресом, стрес ће се континуирано повећавати. Стога ће, према Лумбану, рано препознавање симптома стреса умањити негативне последице стреса (Lumban, 2016). Стрес је, како је дефинисао Ханс Сели „неспецифична физиолошка реакција, одговор организма на било који захтев који му се поставља“ (Selye, 1956, према: Vuković, 2017), посебно на захтеве који превазилазе снаге индивидуе и ресурсе у окружењу које је она у стању или прилици да користи.

У литератури се наводи да одређени интензитет стреса, који није угрожавајући, може бити подстицајан за индивидуу, баш како Његош пише у спеву „Горски вијенац“: „Удар нађе искру у камену, без њега би у кам очајала.“ Његошева мисао нам указује на то да се снаге и квалитети развијају када се користе, а кризна ситуација ангажује и развија снаге и квалитете који би, да није изазова, остали скривени. Непримећена би остала прикривена снага особе.

У оквиру теорије изазова Волин и Волин (Volin i Volin, 1993, према: Stanimirović i Rajović, 2006) у области потреба за подршком, ситуација тешкоће третира се као изазов који индивидуи омогућава да открије до тада себи непознате потенцијале, да се, самооткривањем, стрес превазиђе и доведе до актуализације потенцијала који су скривени.

Психолог Сели (Selye, 1956, према: Vuković, 2017), такође, разликује два облика стреса: еустрес – који је конструктиван и стимулативан (заљубљеност, успех на такмичењима итд.) и стрес са дистресом – који доводи до морфофункционалне дезорганизације. Неке студије указују на то да очекиваност или изненадност догађаја могу да умање или да увећају стрес. Различити интервентни програми, посебно они намењени деци, уводе фактор антиципације и припрему за стресни догађај, како би се умањили негативни ефекти.

Симптоми стреса код деце и начини превладавања

Симптоми стреса код детета могу бити физичког карактера, односно испољавају се у мишићној тензији, честим главобољама, стомачним тегобама, али и когни-

тивним које се огледају у дисторзији пажње, губитку концентрације. Када се појаве емоционални симптоми препознаје се нервоза праћена љутњом и раздражљивошћу, осећање туге и усамљености, западање у апатију, губитак интересовања за ствари које су дете раније радовале, ређе дружење са децом и вршњацима, промена успеха у школи, стална страховања, умањено самопоштовање, осећање инфериорности, потешкоће у доношењу одлука, прекомерна или недовољна физичка активност, избегавање других или претерана наметљивост.

Превладавање стреса представља понашање посредством чега особа реагује на специфичне спољашње или унутрашње *захтјеве* који се постављају пред појединца. Према класификацији Лазаруса и Фолкмана (Lazarus & Folkman, 1987, према: Krnjajić, 2006) постоје две основне стратегије превладавања:

- превладавање усмерено на проблем које представља напор да се препозна, модификује или елиминише утицај неког стресора;
- превладавање усмерено на емоције које представља напор да се регулише емоционално стање које је у вези са стресом или је резултат дејства стресора.

Будући да је породица кључна за социјални и емоционални живот особе, тако јесте и главни извор за решавање проблема. Стрес који се доживљава изван породице, проживљава се у породици јер породица посредује у процесу доживљавања стреса. У породици појединац налази снаге за суочавање са стресом јачањем једних механизма и слабљењем неких других. Породични односи за појединца могу бити стресни начином како су уређени, променама које наступају у породици, особинама појединих чланова, начином изражавања осећања, односно њиховом комуникацијом.

Системски приступ породици сагледава породицу као систем који чине субсистеми који су у интеракцији и поседују механизам повратне спреге. Матејевић и Тодоровић наглашавају закључке Минућина у којима појединац, осим што може унети сопствени стрес у систем, одговара на стресове чији је извор у другим деловима породичног система (Matejević i Todorović, 2012). Разумевање баланса између посвећености породици и простора за индивидуални развој, као и баланса између стабилности и промене, значајно је за разумевање функционалности породице (Matejević i Todorović, 2012). Зато се дешавају ситуације преношења стреса родитеља на дете, а пошто су снаге породичног система ограничене и некада је и систем у целини изложен стресу, школа, као други систем има и ту улогу.

У овом раду бавимо се дистресом у коме се налазе ученици мигранти који су у ситуацији дуготрајног стреса, а дуготрајним стресором сматрају се рат, болест, избеглиштво и друге стресне ситуације. Последице стреса зависе од времена изложености стресору, то јест догађају који захтева снаге и напор изван капацитета индивидуе у датом контексту.

Стрес деце миграната

У зависности од времена трајања излагања стресору зависе и ефекти стреса. Дуготрајни стрес укрштен са узроцима стреса деце и родитеља у избеглиштву говоре

у прилог чињеници да се деца у колективним и азилним центрима носе са огромним количинама дуготрајног, интензивног индивидуалног, породичног и колективног стреса који има и кумулативни ефекат. У заштити права раздвојене деце без родитељске пратње у Србији, као и деце са родитељском пратњом у колективним центрима, потребно је повећати позорност на право на заштиту здравља деце, а посебно на заштиту менталног здравља од последица стреса.

Ситуација избеглиштва и миграција оптерећена је вишеструким дејством неколико симултаних траума. Миграцији која је сама по себи стресна ситуација претходи ратна траума која обилује страхом за сопствени живот и животе чланова породице, при чему принудну миграцију често прати и траума великог материјалног губитка. Дете које је у ситуацији колективног смештаја, са родитељима или само, у дужем временском трајању у ситуацији миграције и путовања, без познавања језика средине посебно је изложено унутрашњим стресорима.

Породице миграната, а међу њима и деца, остављају за собом свој дом, сигурност коју детету пружају његова соба, радни сто и играчке, пријатеље са којима су проводили време у детињству, породичне ритуале, а у великом броју случајева деца се и раздвајају од родитеља. Некада се раздвајање дешава пре миграције, због директних ратних дејстава, а некада због потребе да деца иду пре родитеља који остају да би покушали да обезбеде имовину, али и због чињенице да су многи изгубили родитеље који су страдали пре поласка на пут или током вишемесечног путовања. За неку децу је то и вишегодишње путовање у току кога она остају ускраћена али и нагло сазревају (Priručnik za škole u realizaciji Stručnog uputstva za uključivanje učenika izbeglica/trožilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja, 2017).

Различити интервентни програми, посебно намењени деци, уводе фактор антиципације и припреме за стресни догађај, како би се умањиле последице стреса деце која нису у ситуацији избеглиштва и миграције. За стресове који су у вези са миграцијом, децу није било могуће припремити. Колико је то опасно указивали су резултати ранијих испитивања са децом из избегличких центара бивше СФРЈ који говоре да деца избеглице показују знатно више страхова, депресивности и неуротицизма од деце староседелаца, као и да деца избеглице која су смештена у избегличким камповима показују од све три групе најизраженије присуство психопатолошких карактеристика (Biro, Stanić, Đurović, Majstorović i Petroska-Beška, 1995). Једно од претходних истраживања указује на то да група деце избеглица показује и знатно већу склоност интроверзији и екстерном локусу контроле, што само потврђује негативни допринос колективног смештаја процесу социјализације и адаптације.

Начини превладавања стреса ученика миграната у систему образовања

Начини превладавања представљају стратегије, технике, активности које треба реализовати у процесу управљања стресом ученика миграната у систему образовања. Важан фактор у избору стратегије превладавања јесте узраст детета, перцепција стресног догађаја, а изрека да је светло у очима посматрача указује на то да

стрес постоји уколико је стресор опажен у простору спољашње или унутрашње контроле (Vuković, 2015). Свака стратегија превладавања представља избор који зависи од контекстуалних фактора, односно степена у коме се може контролисати стресна ситуација. Важно је разликовати стресоре који се могу контролисати од стресора који се не могу контролисати (Krnjajić, 2006). У складу са тим, иста ауторка указује на то да контролабна ситуација дозвољава управљање *сīраїїеїјом їриближавања*, док неконтролабна ситуација може бити најефикасније контролисана *сīраїїеїјом избеїавања* проблема. Поменути *сīраїїеїја избеїавања* која представља често когнитивне форме дистракције (нпр. скретање мисли), може бити једино ефикасна тактика превладавања у ситуацијама које се не могу контролисати, а ситуација миграција у којој се дете налази јесте неконтролабна ситуација. И поред тога што ефикасно превладавање неконтролабних стресних ситуација подразумева „удаљавање“ од непријатних стресора усмеравањем на инкомпатибилне мисли и активности, ова стратегија је тешко применљива за децу раног узраста, према Алтшулер и Раблу (Altshuler & Ruble, 1989, према: Krnjajić, 2006). Деца разумеју логику дистракције као начин промене емоција и промене која произлази из саме ситуације, па су се као најефикасније показале стратегије које омогућавају деци да у потпуности искључе стресне информације из свести. Истраживања дечијих концепција емоција сугеришу да мала деца имају тешкоће у примени когнитивне дистракције у превладавању неконтролабних стресних ситуација. Стратегије превладавања које деца и адолесценти најчешће примењују јесу: тражење социјалне подршке, подршка блиских особа (родитеља, наставника или вршњака), усмереност на решавање проблема, редукција тензије и избегавање, рекреација и друге стратегије (Altshuler & Ruble, 1989, према: Krnjajić, 2006).

У складу са системским сагледавањем породице као и баланса између стабилности и промене, а које је веома важно за разумевање функционалности породице, као и препознате ситуације преношења стреса родитеља на дете (Matejević i Todorović, 2012), образовно-васпитне установе треба да примењују превентивне програме у сарадњи са родитељима. Будући да Гринбергови скрећу пажњу на то да миграција може бити кумулативна траума и траума услед сталне напетости чије манифестације нису одмах видљиве али јесу дугорочне и дубоке последице (Grinberg & Grinberg, 1989), напомињући и да деца мигранти јесу способнија од одраслих да усвоје нови језик и културолошка правила, што треба да буде олакшавајући фактор у управљању стресом деце миграната. Кад наставник трага за начинима превладавања стреса стратегијом усмеравања на решавање проблема, он може да користи когнитивне активности развијања пажње, које би требало да неутралишу последице стреса, као што су рекреативне активности, излети, когнитивна активност усмерена на измену дететове перцепције стресног догађаја применом хумора, а може да користи и категорију когнитивних активности које подразумевају примену поступака који мењају интеракцију између детета и извора стреса, како би дете сагледало шта је добро у тој ситуацији.

Према стимулативном моделу стреса, за разумевање стреса јесу кључне промене у спољашњој средини, а перцепција стреса деце може бити умањена укљу-

чивањем у нову средину (Lumban, 2016). Према мишљењу Лазаруса, индивидуалне разлике у реаговању на стрес могуће је објаснити различитом когнитивном проценом угрожавајуће/стресне ситуације, то јест когнитивном проценом претње која је садржана у таквој ситуацији. Зато је важно како околина реагује на понашање деце (Lazarus, 1984). Важно је препознати разлоге неадекватног понашања детета или емоционалне тензије, како би се детету омогућило препознавање искустава и њихову интеграцију. Стресна искуства деце могу да утичу на њихово здравље и након разрешења стресне ситуације.

У том процесу значајну улогу могу имати и рутине. Рутине омогућују одраслима и деци осећај сигурности и предвидљивости, те могу допринети развоју деце, као и њиховој способности да уче и да добро функционишу у школи. Специфично за децу мигранте јесте то да се њихове рутине разликују од рутине друге деце због начина живота у прихватним, односно колективним центрима, где нема могућности изолације породице која штити своје чланове породичним ритуалима и рутином. Подршка родитеља деци је у тој ситуацији дискутабилна због стреса у коме се и родитељи налазе. У таквој ситуацији школске рутине постају још значајније.

Школа може бити извор прилично разноврсних и ефикасних ресурса за превазилажење стреса – инклузивна култура, добра атмосфера у одељењу, наставник који уважава дете како би оно стекло самопоуздање, како би се укључило и напредовало у учењу. Стаб указује на то да практична примена инклузивног образовања, осим ставова и уверења да сва деца могу да уче и да имају право на образовање у хетерогеним групама са својим вршњацима, детерминише и став да школа јесте одговорна за уважавање образовних и психолошких потреба свих ученика и да се у школи мора осигурати неопходна подршка и помоћ ученицима у учењу и развоју (Stubbs, 2002, према: Hebib, Antonijević i Ratković, 2019). Процес инклузије у образовању односи се на партиципацију и постигнуће свих ученика или група ученика који могу бити у ризику од маргинализације, искључивања или школског неуспеха. Процес подразумева прилагођавање начина комуникације специфичностима ученика, као и индивидуализацију и диференцијацију наставе ради усклађивања програмских захтева са образовним и психолошким потребама деце миграната. Искуство аутора рада потврђује да наставници умањују иницијални когнитивни притисак и омогућавају да се ученици осећају опуштено у учионици и школи, коришћењем невербалних порука прихватања: фацијалном експресијом (осмехом), мимиком одобравања, додиром подршке. Користећи неколико речи језика које дете разуме, они, такође, могу да се ослоне на постојеће когнитивне капацитете детета и да покажу да су деца добродошла. Осим тога, индивидуализација наставе захтева креирање индивидуалног плана подршке.

Услед кумулативног стреса и могућности афективног преливања са родитељског на стрес детета, ваннаставне активности треба да садрже компоненту укључивања родитеља ученика миграната. Психолошко-педагошки рад са родитељима усмерен на унапређивање родитељских компетенција у области превенције сопственог стреса, али и стреса детета, мора бити део програма подршке ученицима мигрантима. Белски указује на то (Belsky, 1990) да када постоји контекстуална подршка, онда је родитељско функционисање најбоље. Зато треба научити родитеље да користе стратегије превладавања стреса које су усмерене директно на проблем и

које представљају улагање напора да се препозна, модификује или елиминира утицај неког стресора, али и како да користе и превладавање усмерено на емоције.

Прекомерно наглашавање успеха у школи од родитеља, као и ослањање искључиво на систем награда и казни могу довести до негативних ефеката и повећати стрес детета. Породична резилијентност, такође, омогућава породици да се фокусира на реалне циљеве, чак и у проблематичним ситуацијама. Резилијентност је слична породичној регенеративној снази због које деца која се налазе у колективним центрима са другим члановима своје породице имају већу шансу за позитивне исходе од деце без родитељске пратње. Зато је потребна посебна осетљивост образовно-васпитних установа према деци без родитељске пратње, чији су старатељи представници центара за социјални рад са којима је потребна интензивна сарадња. Резилијентност породице у ситуацији кумулативног стреса штити дете, а интеракција детета са спољним светом одласком деце у школу помаже тој деци да савладају негативне стресове, односно дистрес. Бити резилијентан не значи да особа не доживљава тешкоће или дистрес, већ значи да та особа јесте способна да се издигне изнад стресног догађаја (Ginsburg & Jablow, 2011).

Потребна је примена емоционалне едукације у школи како би се дете научило принципима емоционалне контроле у нормалним развојним кризама, али и кризним проблем ситуацијама. Подршка детету да разуме, прихвати и интегрише трауматско искуство је веома важна и школа може играти значајну улогу у томе. Дете треба да научи како да живи најбоље што може у ситуацији коју не може значајно променити, затим како да промени оне аспекте ситуације на које оно може утицати, а које до сада или није покушавало да мења или су покушаји били непродуктивни. Зато су потребна нова знања и нове вештине, осећања и понашања, али и технике учења треба прилагодити узрасту и емоционалном стању детета (Vuković, 2005).

Индивидуалне стратегије превладавања стреса могу ублажити утицај стресора на индивидуално функционисање, а да се особе разликују према поседовању информације које су релевантне за разумевање стресних догађаја. Важно је разликовати стресоре који се могу контролисати од оних који се не могу контролисати. Стратегије превладавања које деца и адолесценти иначе најчешће примењују јесу: тражење социјалне подршке, подршка блиских особа (родитеља, наставника или вршњака), усмереност на решавање проблема, редуција тензије и избегавање стрес ситуација, рекреација и друге технике (Vuković, 2017).

Стратегије савладавања стреса се могу комбиновати. У разговору са дететом одрасли могу користити комбинацију свих наведених, али и појединачних техника које наставник има у свом искуству, како би се постигли што бољи резултати. Технике у учioniци могу се комбиновати са техникама емоционалне едукације и ваннаставним ситуацијама. Зато је веома важно да школа и наставници препознају активности којима ће утицати на умањење стреса нових ученика из колективних прихватних центара и да успоставе однос поверења са њима и њиховим родитељима. Посете управе школе прихватним центрима треба да су обавезне, како би сензибилисале родитеље и ученике за прихватање и учење у школском животу.

Школе као место за стицање различитих вештина би требало да омогуће деци задовољење потребе за интеракцијом, комуникацијом са вршњацима, успоста-

вљање социјалне мреже. Управо развијањем социјалних вештина дете, а посебно дете из мигрантске популације, проналази своје место у заједници. У школи се стичу друштвене улоге које су веома важне за идентитет детета, а улога ученика представља позитивну улогу. Дете мигрант тражи своју улогу, јер оно није само мигрант; оно је дете својих родитеља, са одређеним културолошким али и индивидуалним карактеристикама које га издвајају из конструкта који подрумева термин *мигрант*. Улога психолошко-педагошке службе и вршњачке едукације у школи јесте значајна због развијања социјалних вештина и зато што омогућује да дете научи како да контролише своје емоционалне реакције и затражи помоћ или охрабрење.

За стицање самопоштовања детета важне су границе и правила које породица и школа постављају. Границе чине наш живот предвидивим и сигурним. Школа, применом правила која су свима доступна и транспарентна, поставља ученицима границе у понашању. Одсуство правила сматра се занемаривањем детета, одосно ученика што детету шаље поруку да родитељу и/или наставнику није стало до њега. Зато су обавезе и школска правила потребни у животу сваког детета, а тиме и деце миграната и избеглица. За школски систем јесте важно да открије који су и какви расположиви ресурси у породици, школи, социјалном окружењу, односно да ли постоји неко у социјалном окружењу са ким би дете могло да се осети прихваћеним и вољеним.

Премда, у складу са стандардима компетенција наставника, наставник треба да зна и разуме физичке, емоционалне, социјалне и културне разлике међу ученицима, као и да познаје и разуме психички, емоционални и социјални развој ученика, уме да пружи подршку и креира наставу која одговара индивидуалним потребама ученика (Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011), запослени у систему образовања често не препознају са каквим бременом је дете дошло у школу – шта му се догодило током ноћи, шта су дететова дугорочна искуства миграција, шта за њих значи неизвесност наставка путовања, шта су његове најважније потребе и како на њих одговорити образовањем. С друге стране, наставници некада имају потребу да због стреса детета и непознавања дететових капацитета, користе у дужем временском периоду сувише једноставну форму комуникације, односно захтевају мање но што дете зна и може. Тиме се не постиже напредак и дете може остати у стресу мислећи да не може да има постигнуће и напредак у учењу. За процес развијања компетенција наставника потребних за рад у оваквом контексту, значајна је системска подршка наставницима и стручним сарадницима.

Подршка школама за рад са децом мигрантима – случај образовног система у Србији

Подаци Министарства просвете, науке и технолошког развоја, приказани на званичном сајту, показују да је 95 % деце миграната школског узраста, која су на смештају у прихватним и азилним центрима, укључено у формални систем образовања. Утицај система образовања и васпитања је веома важан за ту децу и представља уплив неке друге реалности у дечије животе, који потенцијално умањује стрес избеглиштва, а може да амортизује последице кумулативног стреса и повећа

снаге детета за превладавање стреса и адаптацију. Из тог разлога, 2017. године, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије настојало је да пружи подршку школама за рад са децом мигрантима доносећи Стручно упутство за укључивање ученика избеглица/тражилаца азила у систем образовања и васпитања (*Stručno uputstvo za uključivanje učenika избеглица/tražilaca азила u систем образовања i васпитања*, 2017), а касније и Приручником за школе и програм обуке за запослене у школама у реализацији тог упутства (*Priručnik za škole u realizaciji Stručnog uputstva za uključivanje učenika избеглица/tražilaca азила u систем образовања i васпитања*, 2017).

Стручно упутство за укључивање ученика избеглица/тражилаца азила у систем образовања и васпитања. Упутством се препознаје ситуација хроничног стреса деце миграната и предвиђа да школски тим донесе План подршке ученицима мигрантима на нивоу школе и План подршке ученику. Према подацима на званичном сајту МПНТР-а припремљено је у школама 2.500 планова подршке за ученике мигранте и 150 планова подршке на нивоу школе.

План подршке на нивоу школе. Стручним упутством је предвиђено да План подршке на нивоу школе садржи препоручене мере и активности у вези са:

- периодом адаптације – мере подршке и организацију образовног и васпитног рада у периоду од две недеље до два месеца (индивидуално) за интензивно учење језика средине, мере за превладавање стреса, прилагођену и допунску наставу
- укључивањем у редовну наставу уз индивидуализацију и диференцијацију
- укључивањем у ваннаставне активности и вршњачку подршку
- планским укључивањем породице/старатеља
- сарадњом са центром за социјални рад
- сарадњом са невладиним организацијама које раде у неформалном образовању, ради остваривања синергијских ефеката подршке која се примењује у прихватним центрима
- праћењем напредовања ученика.

План подршке ученику. Према Стручном упутству предвиђено је да План подршке ученику одреди шта за дете представља зону наредног развоја. У индивидуалном плану подршке анализира се живот сваког детета, капацитети, породично окружење и утицај породичних односа на ментално здравље и целокупни развој детета. Тако се ствара однос професионалац – родитељ/старатељ/хранитељ. У складу са Стручним упутством, План подршке ученику подразумева :

- програм адаптације и превладавања стреса
- програм интензивног учења језика средине у складу са методологијом убрзаног савладавања програма српског језика, као страног језика, на допунским часовима
- програм садржаја рада у редовној настави и ваннаставним активностима које школа реализује са учеником

- индивидуализацију наставних активности кроз прилагођавање распореда похађања наставе, дидактичког материјала, метода и начина рада
- укључивање у ваннаставне активности уз вршњачку подршку.

У овом документу наглашен је програм адаптације и превладавања стреса јер психосоцијална добробит представља стање укупног здравља појединца и укључује физичку, когнитивну, емоционалну, социјалну и духовну страну наше личности.

Обуке за зајослене у школама. Неке стратегије превладавања стреса подразумевају по неколико специфичних акција или поступака, а План подршке на нивоу школе и План подршке ученику представљају веома добру основу за интервенцију у том правцу. Насупрот томе, да би наставници могли да креирају и реализују те планове, потребне су посебне компетенције. Због процене да сазнања која наставници имају о стресу ученика, родитеља и техникама управљања стресом нису довољна за рад са ученицима мигрантима који се налазе у ситуацији кумулативног стреса у коме се ситуација хроничног стреса удружује са развојним стресовима и могућим акцидентним стресовима, организовани су програми обуке.

У току 2018. и 2019. године, Министарство је реализовало МАДАД 2 пројекат „ЕУ подршка Србији у управљању миграцијама“, ради унапређивања капацитета образовних институција за укључивање ученика миграната у образовни систем у Републици Србији и њиме је реализовано унапређивање стручних компетенција за 1.390 наставника и стручних сарадника у три модуларне обуке, а 51 основна и средња школа је добила средства за прихват и образовање ученика миграната доделом грантова.

У последње две године Министарство је, такође, учествовало у реализацији програма Специјалне мере за јачање капацитета Републике Србије за реаговање у ефикасном суочавању са појачаним мешовитим миграционим токовима пројектом који реализују Европска комисија и МПНТР под називом „Подршка систему управљања миграцијама у Србији – Побољшање капацитета за прихват, унапређење услуга заштите и приступа образовању“. Једна од реализованих обука у пројекту јесте „Смањење стреса у ситуацији миграција кроз примену Стручног упутства за укључивање ученика избеглица у систем образовања и васпитања“ који се односи на стрес, трауматска искуства ученика миграната и карактеристике образовних система из земаља из којих долазе. Обука је реализована као обука на даљину у сарадњи са Заводом за унапређивање образовања и васпитања. „Програм обуке за смањење стреса у ситуацији миграција кроз примену Стручног упутства за укључивање ученика избеглица у систем образовања и васпитања“, представља подршку обезбеђивању приступа квалитетном образовању деци и ученицима избеглицама и тражиоцима азила са акцентом на умањење стреса деце, ученика и запослених у установама, путем унапређивања капацитета образовних установа. Обука је реализована у периоду од 1. до 30. октобара 2020. године као тромодуларни он-лајн курс. Обука је била модерирана, а 20 модератора је реализовало обуку 1.276 учесника распоређених у 30 група. Циљ је да се тим програмом обуке унапреде компетенције запослених у предшколским установама, основним и средњим школама за смањење стреса у ситуацији миграција применом Стручног упутства за укључивање ученика избеглица у систем образовања

и васпитања и социјалну и образовну инклузију (Stručno uputstvo..., 2017). Садржај обуке је обухватао релевантне информације, теоријска и практична знања и упутства за њихову примену у пракси, а бавио се темама које се односе на интеркултуралност, препознавање стереотипа и предрасуда; на симптоме стреса код деце; стратегије за наставнике/васпитаче; побољшање Плана подршке ученику у односу на психосоцијалну добробит и резилијентност детета; стрес наставника/васпитача.

Анкетирање наставника. По завршетку он-лајн обуке, учесници су добровољно и анонимно попунили евалуациони упитник. На упитник је одговорило укупно 1.049 учесника обуке што је 82,2 % укупног броја учесника на обуци. На тај начин, прикупљени су подаци не само о мишљењу полазника о квалитету саме обуке, већ и неки подаци који говоре о њиховим искуствима у раду са децом мигрантима. Осврнућемо се само на неке од њих које су релевантне из перспективе подршке коју је потребно обезбедити школама.

Број учесника који су учествовали у обуци, њихова спремност да одговоре на упитник, као и сами одговори дозвољавају индиректни закључак да наставници и васпитачи препознају стрес деце која су у ситуацији миграција, увиђају значај подршке коју школа може да пружи, као и потребу различитих видова подршке деци миграната. Истовремено, већина полазника који су одговорили на упитник препознају да су теме које се односе на стрес ученика и сопствени стрес у раду са децом миграната теме релевантне из перспективе њиховог искуства.

Будући да ово евалуативно истраживање није предузето у циљу селектовања појединачних тешкоћа наставника у сусретању са симптомима стреса деце миграната, повратне информације које су модератори обука добили указују на то да су учесници током обуке на форумима и интеракцијом наводили на то да је процес адаптације деце отежан због непознавања језика и културолошких разлика, али да деца/ученици реагују на интеграцијске активности вршњачком подршком, затим на укључивање у ваннаставне активности, при чему је подршка наставника која је често изражена фацијалном експресијом, нежни додир и одобравање, представљала најчешће начине комуникације које су користили. Од наставника се, такође, могло сазнати о неким поступцима у раду са децом миграната које користе ради превазилажења језичких баријера са којима се суочавају ученици мигранти, на пример: образовне садржаје повезују са сликама, гестовима, показивањем да би деца имала више могућности изражавања, а не само вербалним путем; понављају инструкције више пута користећи више канала комуникације; посебно наглашавају поједине речи ради разумевања; мање познате речи стављају на крај реченице и постепено уводе нове речи и компликованије језичке/реченичке конструкције, као и нове образовне садржаје; не указују директно на језичке грешке које дете прави, већ изговарају тачан одговор.

Закључак, даља очекивања и наредни кораци

Сумирајући теоријска сазнања и искуства стечена током обуке са наставницима из наше средине који имају искуство рада са децом мигрантима, може се констатовати да је утицај система образовања и васпитања веома важан за процес управљања

и умањења стреса деце и ученика миграната. Уплив нове школске реалности у дечије животе може да умањи стрес избеглиштва, да амортизује последице кумулативног стреса и повећа снаге детета за превладавање стреса и за адаптацију. У квалитетним програмима, дете и његова добробит су на првом месту, како би ученици мигранти били заштићени од последица доживљених траума. Деца морају имати и слободу да активно учествују, истражују, да се слободно развијају и граде свој лични идентитет и осећање припадања заједници у којој се тренутно налазе, али стручни сарадници и наставници у школи треба да користе стратегије и технике управљања стресом, како би подржали правилан развој детета мигранта. Зато су у раду приказане неке технике и стратегије управљања стресом које су на располагању стручним сарадницима и наставницима у процесу управљања стресом деце. Наставници треба да умањују иницијални когнитивни притисак на дете тражећи од њега да се споразумева на језику којим не влада и да чешће користе невербалне поруке прихватања. Потребна је примена емоционалне едукације у школи, како би научили дете како да живи најбоље што може у ситуацији избеглиштва, коју не може значајно променити, а затим како да промени оне аспекте ситуације на које он/она може утицати. Технике у учионици могу се комбиновати са техникама емоционалне едукације и активностима у ваннаставним ситуацијама које помажу инклузији деце у заједницу.

Стручно упутство за укључивање ученика избеглица/тражилаца азила у систем образовања и васпитања у Србији, које је донело надлежно Министарство, показало се као сврсисходан и користан инструмент за пружање стручне подршке запосленима у школи. Управо таква подршка је била неопходна запосленима који су се први пут сретали са ученицима који живе са ускраћењима и стресом избеглиштва, ученицима који не познају језик средине, немају искуство у процесу претходног образовања у земљи из које долазе или немају документацију о претходном образовању. Стручно упутство прописује израду планова подршке на нивоу школе и индивидуално на нивоу детета. Јасно је да упутство није довољно и уз њега је потребно обезбедити програме обуке за наставнике и сараднике који раде са децом мигрантима. Неке такве обуке су већ реализоване.

Након четири године стицања искуства, примене Стручног упутства и реализованих обука постоји простор да се Стручно упутство упореди са искуствима из праксе, да се детаљније испита мишљење запослених у школи о њему, те да се само упутство евентуално додатно конкретизује и развије.

У складу са прописаним стандардима компетенција наставника, који треба да зна и разуме физичке, емоционалне, социјалне и културне разлике међу ученицима, као и да познаје и разуме психички, емоционални и социјални развој ученика и начине подршке, потребно је наставити са реализацијом различитих програма обука којима се развијају те компетенције, нарочито имајући у виду њихово значење у контексту рада са децом мигрантима. Истовремено, требало би испитати мишљење запослених у школама какви су им програми обуке потребни за рад и каква друга врста подршке, како би управљали стресом деце миграната, као и сопственим стресом у тој ситуацији.

Размене са наставницима, такође, упућују на вредност обезбеђивања прилика за размену искустава међу наставницима и сарадницима који раде са децом миграната.

У складу са теоријом изазова Волин и Волин (Volin i Volin, 1993, према: Stanimirović i Rajović, 2006), према којој се ситуација тешкоће третира као изазов који индивидуи омогућава да открије своје потенцијале и креативност, ако се неутралише стрес, потребно је, такође, да додатна подршка ученицима мигрантима обезбеди учење адаптације на другачије околности које се притом стално мењају. Околности у којима се ученици мигранти налазе захтевају сталну адаптацију на нову средину и другу школу, што поред ситуације избеглиштва представља додатни извор стреса. Убрзано учење језика који се користи у школи, односно учења српског језика као страног језика јесте изузетно важно, али у систему образовања треба да постоји и пракса превођења дидактичког материјала на матерњи језик ученика, како би се олакшало савладавање других предмета и актуелни стрес који непознавање језика носи са собом. Потребно је да у наредном периоду систем обезбеди такву подршку.

Пракса је показала да системска подршка мора бити добро осмишљена и заснована на истраживањима искуства, како би била функционална са становишта унапређења рада запослених у установама у вези са смањењем стреса у ситуацији миграција.

Литература

- Belsky, J. (1990). Parental and nonparental child care and children's socio-emotional development: A decade in review. *Journal of Marriage & family*, 52(4), 885-1004.
- Berjot, S., & Gillet, N. (2011). Stress and coping with discrimination and stigmatization. *Frontiers in psychology*, 2(1), 33. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00033>
- Biro, M., Stanić, T., Đurović, D., Majstorović, N. i Petroska-Beška, V. (1995). Psihopatološke karakteristike dece izbeglica u kolektivnom i vankolektivnom smeštaju. *Psihologija*, 28(1-2), 173-186.
- Ginsburg, K. R., & Jablow, M. M. (2011). *Building Resilience in Children and Teens. Giving Kids Roots and Wings*. Elk Grove Village: American Academy of Pediatrics.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1989). *Psychoanalytic perspectives on migration and exile*. New Haven: Yale University Press.
- Hebib, E., Antonijević, R, i Ratković, M. (2019). Odlike i pretpostavke razvoja inkluzivne školske prakse. *Nastava i vaspitanje*, 68(3), 315-329
- Krnjajić, S. (2006). Učenik pod stresom. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 151-173.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lumban, G. N.T. (2016). Teori Stres: Stimulus, Respons, dan Transaksional. *Buletin Psikologi*, 24(1), 1-11.
- Matejević, M. i Todorović, J. (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*. Niš: Filozofski fakultet.
- Priručnik za škole u realizaciji Stručnog uputstva za uključivanje učenika izbeglica/ tražilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja* (2017). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i UNICEF.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.

Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja

Stanimirović, D. V. i Rajović, V. (2006). Ka socijalno-inkluzivnom pristupu osobama ometenim u razvoju. U D. Branković, (ur.), *Nauka i obrazovanje* (str. 209-219). Banja Luka: Filozofski fakultet.

Stručno uputstvo za uključivanje učenika izbeglica/tražilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja (2017). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Preuzeto sa <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/06/STRUCNOUPUTSTVO.pdf>

Vuković, S. (2005). *Upravljanje stresom u procesu vaspitanja i obrazovanja/ modeli i prevencija*. Beograd: JNIP Prosvetni pregled.

Vuković, S. (2015). *Vaspitni stil roditelja u kontekstu porodične funkcionalnosti i stresa roditeljske uloge* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRDuS (123456789/5165)

Vuković, S. (2017). *Stres roditeljske uloge u kontekstu porodičnih odnosa i vaspitnog stila*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Примљено: 08. 11. 2020.

Коригована верзија примљена: 08. 06. 2021.

Прихваћено за штампу: 13. 06. 2021.

Managing Stress in Migrant Children in School

Snežana Vuković

Department of Human and Minority Rights in Education, Ministry of Education, Science and Technological Development, Belgrade, Serbia

Abstract *Starting from basic theoretical insights into stress, the paper presents some techniques and ways of recognizing stress in migrant students, the competencies teachers need in order to work with children who are in a state of stress due to their migrant situation, and also some strategies, techniques and activities that should be implemented in the process of managing stress in migrant students in the education system. Particular emphasis is placed on the various forms of support for schools developed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. In this context the paper presents: The Professional Guidelines for the Inclusion of Refugee Students into the Education System, The Training Program for Reducing Stress in Migrant Situations through the implementation of these guidelines, as well as some results of the evaluation of the Program. In view of this, the paper highlights the importance of support for work with migrant children which the education system needs to provide to schools, and maps out some future activities that could contribute to this.*

Keywords: *stress, students, parents, migrants, student support plan.*

Управление стрессовым состоянием у детей-мигрантов в школах

Снежана Вукович

Департамент по правам человека и меньшинств в образовании,
Министерство образования, науки и технологического развития, Белград, Сербия

Резюме *Исходя из базовых теоретических знаний о стрессе, в данной статье представлены отдельные техники и способы распознавания стрессового состояния у учеников-мигрантов, компетенции, необходимые преподавателям в работе с детьми, находящимися в стрессовом состоянии, вызванном ситуацией в которой они оказались, а также некоторые стратегии, техники, действия, которые необходимо реализовать в процессе управления стрессовым состоянием учеников-мигрантов в системе образования. Особое внимание уделено различным формам поддержки школ, которые разработало Министерство образования, науки и технологического развития Республики Сербии. В этом контексте представлены следующие документы: Профессиональное руководство по включению студентов-беженцев в систему образования и воспитания, Программа обучения по снижению стресса в миграционных ситуациях посредством применения данного руководства и отдельные результаты оценки данной программы. Исходя из этого, особо подчеркнута значение поддержки работе с детьми-мигрантами, которое система образования должна обеспечить школам и намечены некоторые будущие мероприятия, которые должны способствовать этому.*

Ключевые слова: *стресс, ученики, родители, мигранты, план поддержки ученику.*

Упутство за ауторе

Насџава и васџиџање је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

casopis@pedagog.rs

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови треба да буду припремљени у складу са техничким стандардима и напоменама датим у Упутству за ауторе. Текстови који нису припремљени у складу са Упутством за ауторе не узимају се у разматрање.

Обавеза аутора је да на адресу редакције шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису. У складу са тим аутори су дужни да уз рад доставе и изјаву о ауторству, коју могу преузети са сајта часописа.

Језик рада

Радови се достављају и објављују на српском (користи се ћирилично писмо – Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду обима једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада. Уредници задржавају право да доносе одлуку о објављивању радове дужег обима од предвиђеног уколико тематика рада и/или предмет истраживања то захтевају и уколико се ради о научним текстовима високог нивоа квалитета.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или нису усклађени са захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Радове који уђу у процес рецензирања процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају идентитет аутора, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије.

Приликом достављања кориговане верзије текста, аутори су дужни да у писаној форми редакцију упознају са свим изменама које су начинили у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означе извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензента.

Писање рада

Насловна сџирана. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име, средње слово и презиме аутора (и коаутора), комплетан назив институције (на пример: одељење/департман/катедра, факултет, универзитет), место и држава (уколико је аутор из иностранства), службену е-mail адресу првог аутора.

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, прецизно формулисан, написан у реченичној форми, болд, величина слова 14, центрирано.

Аџсџиракџи. Апстракт треба да има од 150 до 250 речи. Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција

обезбеђује превођење апстрактa на друга два језика. Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

Кључне речи. Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада. Кључне речи треба да буду релевантне за проблематику којом се рад бави и погодне за претраживање. Препоручујемо коришћење тезауруса, као што је нпр. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

Структура рада. Рад треба да буде структуриран на логички уређен начин. Радови који представљају приказ обављених истраживања треба да садрже следеће целине: увод, представљање теоријских основа истраживања, опис методологије истраживања, приказ резултата истраживања са дискусијом (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања) и закључке. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе, поред увода и закључака треба да буду структурирани у складу са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати и форматирати према упутству приказаном у Табели 1. Наслове одељака и поднасловe не треба нумерички означавати.

Табела 1

Начин формирања наслова одељака према нивоима

Ниво	Начин формирања
1	Центрирано, болд, фонт 12
2	Лево поравнање, болд, фонт 12
3	У реченичној форми, увучено, болд, фонт 12
4	У реченичној форми, увучено, болд и курзив, фонт 12
5	У реченичној форми, увучено, курзив, фонт 12

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилом (*APA Citation Style - American Psychological Association 6th Edition*).

У списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту све референце, укључујући оне на српском језику, наводе се латиницом. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два, а мање од шест аутора, када се референца први пут јави у тексту, наводе се сви аутори, а сваки наредни пут у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница „i sar.” или „et al.” (у зависности од језика на ком је рад објављен). Када је шест и више аутора наводи се само први аутор и скраћеница „i sar.”, односно „et al.”.

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора. Ако се наводи више радова истог аутора, радови се излажу хронолошким редом (од најстаријег ка најновијем раду). Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора и садржи презимена и иницијале осталих аутора. Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови треба да буду означени словима a, b, c итд., уз годину издања у загради (нпр: 2012a, 2012b).

На списку коришћене литературе на крају рада не треба стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов чланка, пун назив часописа (курзивом), волумен (курзивом), број, странице и, уколико је доступно, DOI ознаку (у <https://> форми).

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, 67(2), 252-260.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychology*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради, место издања и издавача.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53-64). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and its varieties. In R. Green, C. A. Bean, & S. H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 3-22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања (курзивом), прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujić Zivković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference* (pp. 36-42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, базу у којој је објављена, број дисертације у бази уколико је преузет из базе

Stamatović, J. (2013). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRDUS (123456789/3226)

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом) и интернет адресу.

UNICEF (2018). *Jačanje porodica iz osetljivih grupa: pogled na mogućnosti*. Beograd: UNICEF. Preuzeto sa <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/jacanje-porodica-iz-osetljivih-grupa>

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Табеле и графикони. Свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикана даје се у новом реду, у курзиву. Наслов табеле треба да буде позициониран изнад табеле (видети Табелу 1 овог упутства), док наслов графикана треба дати испод графикана. Све скраћенице наведене у табелама и графиканима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикана. Табеле не треба да садрже вертикалне линије, док хоризонталне линије треба користити само између заглавља табеле

и приказаних података (као на примеру у Табели 1) и на дну табеле. Изузетно, хоризонталне линије дозвољене су и у оквиру самог заглавља уколико то доприноси прегледности табеле.

Табеле и графикони треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикони илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графиконе преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

Ознаке статистичких тестова и мера. Све ознаке статистичких тестова и мера треба писати курзивом у целом тексту рада, укључујући и табеле (*M, SD, F, t, p*).

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену e-mail адресу, контакт телефон.

Guidelines for contributors

Studies in Teaching and Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy are published.

Submission of papers

Papers should be submitted by e-mail only to

casopis@pedagog.rs

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

Papers should be submitted in accordance with the technical standards given in the Contributors' notes. If papers are not prepared in accordance with the technical standards given in the Contributors' notes will not be taken into consideration for publishing.

Authors should submit original manuscripts of papers which have not been previously published or simultaneously submitted to another journal. In accordance with these rules, authors are obligated to submit Authorship statement which can be downloaded from the journal's webpage.

Language

Papers should be submitted in the Serbian language (cyrillic alphabet), English or Russian.

The length

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The review papers and papers that represent theoretical analyzes can be up to 50,000 characters long. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included. Editors in- chief reserve the right to make a decision on publishing papers which exceed the maximum amount of characters if the subject matter and / or the subject of research requires it and in the case of scientific papers of a high quality level.

Evaluation of papers

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will enter the reviewing process.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions given in the Contributors' note and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

Papers which enter review process will be reviewed by two competent reviewers.

The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

Writing a paper

Title page. The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s (co-authors), the name of the institution (for example: department, faculty, university), the town and the state (if the author is from abroad), the address of the first author.

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered (in the lower left corner).

The title. The title should be concise, precisely formulated in the form of a sentence, bolded, font size 14.

Abstract. An abstract should contain from 150 to 250 words. The abstract should be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian), and the Editorial Board provides translations in other two languages. If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

Keywords: The author(s) should provide up to five keywords in the language of the paper which follow the abstract. Key word should be relevant to the subject of the paper and searchable. We recommend using for example ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all> thesaurus.

The structure of a paper. The paper should be structured in a logical and proscribed way. The papers describing a performed research should contain: introduction, initial research hypotheses, research methodology, results and discussion (with pedagogical implications of the conducted research) and conclusions. Review papers and works that represent theoretical analyzes, in addition to the introduction and conclusions, should be structured in accordance with the basic topic of work.

The heading of the sections should be formulated precisely and according to the instructions given in the Table 1. The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

Table 1

Format for five levels of heading

Levels	Format
1	Centered, boldface, font 12
2	Flush left, boldface, font 12
3	Sentence case, indented, bold, font 12
4	<i>Sentence case, indented, bold and italic, font 12</i>
5	<i>Sentence case, indented, italic, font 12</i>

References. The references/bibliography should be stated according to the *APA Citation Style - American Psychological Association 6th Edition*.

Note: The paper should be accompanied by the following information about the author(s) to the Editorial Board: the name/s, middle name/s and surname/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address.

Правило публикации для авторов

В журнале „Обучение и воспитание“ (Настава и васпитање) публикуются педагогические научные и обзорные статьи.

Представление рукописи. – Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу:

casopis@pedagog.rs

Требования к оформлению рукописей: Текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word, на странице стандартного формата А4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

Язык статей. – Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Сербия, Кириллик). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные иностранными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

Объем статьи. – Предельный объем рукописей – 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

Оценка рукописи. – Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов. После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

Заглавный лист. – Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

Заглавие статьи. – Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

Резюме. – Предельный объем резюме 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языке, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статей автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

Ключевые слова. – Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

Структура работы. – Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию, результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

Ссылка. – Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association).

Примечание. К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес.



Publisher:
Pedagogical Society of Serbia
Terazije 26, 11000 Belgrade
Telephone: +381 11 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Co-Publisher:
**Institute of Pedagogy
and Andragogy Faculty of Philosophy,
University of Belgrade**
Čika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade,
Serbia
Telephone: +381 11 3282 985

Editors

Živka Krnjaja, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Radulović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Editorial Board

Biljana Bodroški Spariosu, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Vujičić, PhD,
Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
Julijana Vučo, PhD,
Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia
Saša Dubljanin, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Vesna Žunić Pavlović, PhD,
Faculty of Special Education and Rehabilitation,
University of Belgrade, Serbia
Pavel Zgaga, PhD,
Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
Nataša Matović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Matti Meri, PhD,
Department of Education, University of Helsinki, Finland
Vladeta Milin, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Saša Milić, PhD,
Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro,
Montenegro
Dragana Pavlović Breneselović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Ilka Parchmann, PhD,
Leibniz Institute of Science and Mathematics Education,
Kiel University, Germany
Jan Peeters, PhD,
Centre for Innovation in the Early Years, Department of Social
Work and Social Pedagogy, Ghent University, Belgium
Rosica Aleksandrova Penkova, PhD,
Department of Teacher Education, University „Kliment
Ohridski“, Sofia, Bulgaria
Alla Stepanovna Sidenko, PhD,
Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State
University, Russia
Milan Stancić, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Jelisaveta Todorović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia
Emina Hebib, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Publishing Council

Mara Djukic, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Nenad Glumbić, PhD,
Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of
Belgrade, Serbia
Mitja Krajncan, PhD,
Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia
Snežana Lawrence,
PhD, Faculty of Health, Education, Medicine and Social Care,
Anglia Ruskin University, United Kingdom
Sofija Vrclj, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Secretaries

Katarina Bošković,
Pedagogical Society of Serbia
Luka Nikolić,
Institute of Pedagogy and Andragogy

Proof reader

Biljana Čukavac

English language proof reader

Ana Popović Pecić, MA

Translators

Ana Popović Pecić, MA (for English language)
Dejana Kokotović (for Russian language)

Technical Editor

Mara Torbica Jovanović

Printed by

„Službeni glasnik“

Number of copies

100

Publishing of the journal is financially supported by
Ministry of Education, Science and Technological
Development of the Republic of Serbia and Faculty of
Philosophy, University of Belgrade

Indexing: ERIH PLUS, SClndeks

The Journal is issued three times a year

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Studies In Teaching and Education = Обучение и
воспитание / Главни и одговорни уредници Живка Крњаја, Лидија Радуловић.
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије : Институт
за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду,
1952- (Београд : Службени гласник). - 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754