

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

3

Београд, 2019.



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 (Pavel Zgaga)

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 (Mitja Krajncan)

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 Врцелј (Sofija Vrcelj)

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

#### Секретари редакције

Катарина Бошковић

Лука Николић

#### Лектор

Татјана Догдибеговић

#### Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

#### Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик др Дара Дамљановић

#### Технички уредник

Мара Торбица Јовановић

#### Штампа

ЈП „Службени гласник“

#### Тираж

350

#### Издавање часописа финансијским средствима помаже

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

Индексирање часописа: SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

<b>299–313</b>	<i>Александра Илић Рајковић</i>	ИЗДАВАЧКА ДЕЛАТНОСТ ПЕДАГОШКОГ ДРУШТВА СРБИЈЕ
<b>315–329</b>	<i>Емина Хебиб Радован Анђонијевић Марија Рајковић</i>	ОДЛИКЕ И ПРЕТПОСТАВКЕ РАЗВОЈА ИНКЛУЗИВНЕ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ
<b>331–346</b>	<i>Ивана Прлић</i>	КУЛТУРА ЗАПИТАНОСТИ У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА: ОД ЛИЧНИХ ПРИЧА ДО ТРАНСФОРМАТИВНИХ АКЦИЈА
<b>347–362</b>	<i>Најлаша Вујисић Живковић</i>	УЛОГА ШКОЛСКОГ НАДЗОРА У КОНСТИТУИСАЊУ ОСНОВНОШКОЛСКОГ СИСТЕМА У СРБИЈИ У ПРВОЈ ПОЛОВИНИ 19. ВЕКА
<b>363–380</b>	<i>Милан Чавић Милица Бељин Соња Скубан Маја Сшојановић Ивана Бојдановић</i>	ПОВЕЗАНОСТ САМОИНИЦИЈАТИВНЕ ПРИМЕНЕ КООПЕРАЦИЈЕ У УЧЕЊУ СА ПОСТИГНУЋИМА И МОТИВАЦИЈОМ СТУДЕНАТА ФИЗИКЕ
<b>381–392</b>	<i>Миле Србиновски</i>	ЕКОЛОШКА ЗНАЊА И ИНФОРМИСАНОСТ МАКЕДОНСКИХ СТУДЕНАТА
<b>393–407</b>	<i>Зара Секуловић Александар Гаџић</i>	СТАВОВИ НАСТАВНИКА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА ПРЕМА ОЦЕЊИВАЊУ УЧЕНИКА
<b>409–410</b>	СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА	
<b>411–417</b>	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	

# STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

<b>299–313</b>	<i>Aleksandra Ilić Rajković</i>	THE PUBLISHING ACTIVITIES OF THE PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA
<b>315–329</b>	<i>Emina Hebib Radovan Antonijević Marija Ratković</i>	THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE SCHOOL PRACTICE: CHARACTERISTICS AND REQUIREMENTS
<b>331–346</b>	<i>Ivana Prić</i>	LIVING INQUIRY IN EDUCATIONAL RESEARCH: FROM PERSONAL STORIES TO TRANSFORMATIVE ACTIONS
<b>347–362</b>	<i>Nataša Vujisić Živković</i>	THE ROLE OF SCHOOL SUPERVISION IN THE CONSTITUTION OF THE PRIMARY SCHOOL SYSTEM IN SERBIA IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY
<b>363–380</b>	<i>Milan Čavić Milica Beljin Sonja Skuban Maja Stojanović Ivana Bogdanović</i>	THE CORRELATION OF SELF-INITIATED COOPERATIVE LEARNING WITH PHYSICS STUDENTS' ACHIEVEMENT AND MOTIVATION
<b>381–392</b>	<i>Mile Srbinovski</i>	MACEDONIAN STUDENTS' ECOLOGICAL KNOWLEDGE AND LEVEL OF INFORMATION ABOUT THE ENVIRONMENT
<b>393–407</b>	<i>Zara Sekulović Aleksandar Gadžić</i>	THE ATTITUDES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TOWARDS THE GRADING OF STUDENTS
<b>409–410</b>	<i>LIST OF REVIEWERS</i>	
<b>411–417</b>	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	

# ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

<b>299–313</b>	<i>Александра Илич Райкович</i>	ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА СЕРБИИ
<b>315–329</b>	<i>Эмина Хебиб Радован Антониевич Мария Раткович</i>	ОСОБЕННОСТИ И ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ
<b>331–346</b>	<i>Ивана Прлич</i>	КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ОТ ЛИЧНЫХ ИСТОРИЙ ДО ТРАНСФОРМИРУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ
<b>347–362</b>	<i>Наташа Вуисич Живкович</i>	РОЛЬ ШКОЛЬНОГО НАДЗОРА В СТАНОВЛЕНИИ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ В СЕРБИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА
<b>363–380</b>	<i>Милан Чавич Милица Белин Соня Скубан Майя Стоянович Ивана Богданович</i>	СВЯЗЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КООПЕРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ С УСПЕХОМ И МОТИВАЦИЕЙ У СТУДЕНТОВ ФИЗИКИ
<b>381–392</b>	<i>Миле Србиновски</i>	ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ И ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ МАКЕДОНСКИХ УЧЕНИКОВ
<b>393–407</b>	<i>Зара Секулович Александар Гаджич</i>	ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ К ОЦЕНКЕ УЧАЩИХСЯ
<b>409–410</b>	СПИСОК РЕЦЕНЗЕНТОВ	
<b>411–417</b>	ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ	



## Издавачка делатност Педагошког друштва Србије<sup>1</sup>

Александра Илић Рајковић<sup>2</sup>

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

**Апстракт** У овом раду разматра се издавачка делатност Педагошког друштва Србије с намером да се сагледа њен развој, домени, однос према друштвено-политичком контексту и делокрућу унутар педагошке теорије и праксе. Примењен је хронолошко-проблемски приступ и анализирани су објављени и необјављени извори. У Педагошком друштву је од његовог оснивања, 1924. године, постојала свест о значају издавачке делатности за реализацију циљева којима је Друштво тежило. У предрајном периоду (1924–1938) оно није успело да покрене сопствену издавачку делатност. После Другог светског рата његов рад је у том погледу био значајно плодотворнији, нарочито у периоду 1951–1961. година, када су покренути часописи *Настава* и *васпитање* и Педагошка стварност и неколико едисија стручне и научне литературе у оквиру којих је објављено 24 наслова. Након овог периода наступила раздобље у којем је, услед финансијских тешкоћа, издавачка делатност Педагошког друштва била сведена на објављивање часописа и њихових посебних издања. Издавачка делатност Друштва током осамдесетих година донекле је проширена и развија се током деведесетих упркос својој политичкој и социјалној кризи. Од 1992. године до данас објављено је више од двадесет објављених намењених различитим циљним групама. Од 2000. године покрећуњем сајта, омогућавањем отвореног приступа часопису *Настава* и *васпитање* и објављивањем радова у електронском облику додатно су проширене издавачке могућности Друштва. Закључном делу рада констатовано је да објављивање Педагошког друштва представљају значајан историјски извор за проучавање не само педагошких питања, већ и питања образовне политике и образовних реформи.

**Кључне речи:** стручно и научно удружење, Педагошко друштво, издавачка делатност, часописи, едисије.

1 Рад је настао у оквиру пројекта *Модели проценивања и стицања квалитета образовања у Србији* (бр. 179060), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, и поводом 95 година од оснивања Педагошког друштва.

2 [avilic@f.bg.ac.rs](mailto:avilic@f.bg.ac.rs)

## Увод

У 2019. години обележава се деведесет пет и година од оснивања Педагошког друштва и седамдесет година његовог континуираног рада. Делатности удружених педагога у наведеном периоду мењале су се, разгранавале се и развијале према динамици изазова који су произилазили из сложених друштвено-политичких околности унутар којих се педагошка наука институционализовала и педагошка струка профилисала (Trnava, 2004). Педагошко друштво је издавачкој делатности посвећивало посебну пажњу уз пуну свест о томе да ће домети активности које су предузимане с циљем унапређивања васпитно-образовне теорије бити значајније проширени уколико се штампом речју изађе из оквира дискусија, семинара, комисија и дописа. Имајући у виду наведено, у овом раду разматра се издавачка делатност Педагошког друштва Србије управо са намером да се сагледа њен развој, домети, однос према друштвено-политичком контексту и делокруг унутар педагошке теорије и праксе. Примењен је хронолошко-проблемски приступ и анализирани су како објављени извори тако и они који се чувају у архиви Педагошког друштва и у Архиву Србије.

### **Удружења педагога до Другог светског рата: издавачка делатност само у плановима**

Почетак научног и стручног удруживања и деловања педагога у Србији сеже до 1898. године када је основано Филозофско-педагошко друштво у Београду. Његов рад био је краткотрајан и резултирао је једним бројем часописа *Архив за филозофију, педагогију и друшћивене науке* (Кућинар, 2011; Trnava, 2012). Друштво је настало у време почетка диференцијације педагошке науке и имало је потенцијала да допринесе њеном развоју, али нажалост угашено је на самом почетку свог постојања. Један од његових оснивача био је др Стеван Окановић, који је 1910. године заједно са студентима Филозофског факултета основао Академско педагошко друштво које је радило до 1914. године (Архив Србије, Фонд Београдског универзитета, 1910). Оба удружења била су краткотрајна и са њиховим радом није била упозната шира јавност, нити су инициране акције које би могле да покрену ширу дискусију о неком теоријском педагошком питању или да допринесу квалитету васпитно-образовне праксе. Тежиште њихових активности било је на развоју, презентовању и размени педагошких знања. Академско педагошко друштво је имало у плану покретање часописа, али тај план није реализован (Архив Србије, Фонд Београдског универзитета, 1910).

По трећи пут, педагози су се удружили 1924. године када је на иницијативу др Милана Шивића основано у Београду Педагошко друштво. Редовност у раду – састанци и скупштине, садржаји рада и предузимање конкретних акција, бројност и ангажованост чланова, сарадња са другим институцијама и удружењима карактеришу рад овог друштва, због чега га можемо сматрати правим почетком рада Педагошког друштва Србије. У односу на своје претече ово удружење је отишло корак даље – неке од дискусија које су вођене у вези с презентованим радовима резултирале су иницијативама и акцијама које су за циљ имале решавање одређених проблема васпитно-образовне праксе и њено унапређивање. Ипак, удружење није имало своје



гласило које би омогућило да шира јавност упозна његов рад и иницијативе. Више пута је овај проблем разматран на састанцима Друштва. У једној од дискусија Јован П. Јовановић је истакао да не „верује у успех док се оно о чему се овде дискутује не буде објављивало“ (Архив Србије, Записници 1924–1932). Крајем 1925. године управа Друштва донела је одлуку да сви радови који се прочитају на састанцима буду објављени у часопису *Учиџель* и одштампани у по 1.000 сепарата (Архив Србије, Записници 1924–1932). Ова идеја није реализована те је наредне, 1926. године разматрана могућност издавања *групићвеној алманаха*, али нажалост ни то није реализовано. Информације о раду Педагошког друштва повремено су објављиване у листовима *Народна просвеџа*, *Правда* и *Време*. Друштво није имало своје гласило и није могуће прецизно утврдити годину у којој се његов рад угасио. На основу расположивих извора, може се констатовати да је то 1938. година (Ilić Rajković 2019). Представници послератног Педагошког друштва Србије, сагледавајући рад својих претходника, нису повољно оцењивали њихов учинак. Не оспоравајући активност и квалитет чланова предратног Друштва, истицано је да то удружење ипак „није успело да покрене свој часопис, створи библиотеку и друге неке услове за рад, те је Други светски рат лако збрисао те и такве зачетке његове“ (Годишњи извештај..., 1955: 527).

### **Педагошко друштво НР/СР Србије (1949–1977): часописи и едиције**

Педагози су се поново удружили 1949. године у Педагошко друштво НР Србије и од тада до данас ово удружење је остварило седам деценија континуираног рада. Околности у којима је четврто по реду удружење започело свој рад биле су сложене и динамичне. Власт у новој држави после Другог светског рата преузела је Комунистичка партија Југославије – уведен је једнопартијски систем и нови друштвено-политички односи били су засновани на идеолошким принципима марксизма-лењинизма, установљени су државно власништво над средствима за производњу и планска привреда. Партијска организација је уобличавала у потпуности друштвени, политички и културни живот. Оквир за опсежну образовну реформу дат је Резолуцијом о школству која је донета након Трећег пленума КПЈ децембра 1949. године. Развој просвете и науке у Југославији од тада до почетка осамдесетих година двадесетог века карактеришу честе систематске и идеолошке промене, прилагођавање друштвено-политичким приликама, константне кризе и бројне тешкоће и неравномерности, али и значајни резултати, као што су смањење стопе неписмености, повећање нивоа школске спреме становништва и развој науке (Bondžić, 2008; Doknić, 2013; Todosijević Petrović 2018).

### **Серијске публикације Педагошког друштва**

Саветовањем о уређивању часописа *Савремена школа* и *Просвеџини џрејлед* које је одржано 2. марта 1950. године Педагошко друштво је започело свој рад (Саветовање педагога..., 1950:3). Учесници овог саветовања били су педагози и просветни радници Београда, а испред Педагошког друштва у дискусији су учествовали Милош

Б. Јанковић, др Душан Јовановић, др Борислав Стевановић, Живојин Ђорђевић, др Светозар Ранчић, Милић Мајсторовић, Стеван Филиповић и др Александар Бановић. Сагласили су се у вези с тим да је „неопходан сталан контакт између редакције наших педагошких листова и њихових садашњих и будућих сарадника, људи који раде на развијању педагошке теорије и праксе“, као и „да би наша стручна штампа развила много више ширине и много више иницијативе у раду да су педагошки листови и часописи органи педагошких друштава“ (Саветовање педагога..., 1950: 3). У наредном периоду наведена идеја је и реализована: *Савремена школа* већ је била гласило Педагошког друштва ФНРК, а *Просветни џреїлед* постао је гласило Педагошког друштва НР Србије и наставничких и учитељских удружења, 1952. године покренут је часопис *Настава и васпїишање* чији је издавач Педагошко друштво НР Србије, и 1955. године Покрајински одбор Педагошког друштва НР Србије покренуо је часопис *Педагошка сїварносї*.

*Просветни џреїлед* био је 1951. године гласило Министарства просвете, потом је пренет у надлежност Педагошког друштва НР Србије и Синдиката учитеља и наставника средњих школа и постао је лист за педагошка питања, и прво гласило удружења педагога. Наведена промена намене листа одразила се и на његову концепцијску оријентацију – покренуто је више стручних педагошких дискусија (Вуковић, 1980: 26). У листу су објављиване и информације о удружењима у чијем је власништву био, као што су информације и извештаји са првих скупштина Педагошког друштва, документација у вези с тим и информације о оснивању секција. Педагошко друштво је учествовало у издавању овог листа до краја 1953. године. Друштво је 1952. године покренуло *Наставу и васпїишање* те тиме више није постојала потреба да *Просветни џреїлед* буде његово гласило.

Први бројеви часописа *Настава и васпїишање* штампани су у тиражу од 6.000 примерака и одмах је обезбеђено 2.000 претплатника. Наведени тираж формиран је према тадашњем броју основних школа у Србији којих је било 5.000 – часопис је основан с намером да разматра проблеме у вези с основном школом. Већ у прве две године рада постао је форум који је окупио око 90 сарадника. До маја 1954. године часопис је излазио двомесечно, потом сваког месеца изузев јула и августа. У току прве деценије његовог постојања одштампано је укупно 450.000 примерака. Укупан простор објављених радова износио је око 5.300 страница са преко 1.000 радова, које је потписало 350 аутора. Већина ових сарадника први пут је своје радове објавила управо у овом часопису. Кроз редакцијски одбор за то време прошло је 14 чланова Друштва. Уредник првог броја био је Раде Вуковић, потом Радован Теодосић. На функцији главног и одговорног уредника у овом периоду најдуже се задржао Владимир Пешић и његовим залагањем часопис је достигао тираж од 7.000 примерака и 6.500 претплатника. Уредничку позицију је потом преузео Владимир Живковић, који је за потребе обележавања десетогодишњице часописа начинио осврт на пређени пут.

„Ако пратимо тематику часописа по областима, значају проблема и њиховом акцентовању, осетићемо да се она креће упоредо са кретањем и развитком наше друштвене праксе, на линији просветне и културне политике наше Партије, задатака школе, проблема наставе и васпитања, који се на том путу постављају“, констатова-

вао је Живковић (Живковић, 1962: 1). Првобитна намера да се часопис оријентише на питања основних школа превазиђена је убрзо. Све објављене прилоге Живковић је разврстао према темама у неколико категорија: општепрограмски чланци о партијским и просветним документима, општа питања педагошке теорије и праксе, школска реформа, непосредна практична искуства појединаца и установа, прилози из дисциплина сродних педагогији и рубрика *Огзиви* – „информативна служба у виду телеграфских информација“ и извештаји са састанака пленума и скупштина Педагошког друштва, као релевантну документацију за рад Друштва – статuti, правилници и дописи (Живковић, 1962: 6).

Улоге часописа *Настава и васпитање* као органа Друштва биле су вишеструке. Часопис је био информативна платформа у више домена: реформе образовања, политике образовања, рада Друштва, доносио је информације о новим публикацијама и сл. Основним недостатком у садржају часописа Живковић је сматрао то што није објављиван довољан број критичких анализа, наводећи да је „критика у нашем часопису [...] оскудна и анемична, неефикасна“ (Живковић, 1962). Међутим, иако је наведени закључак тачан, може се констатовати да је часопис ипак, у датим политичким околностима, за своје читаоце представљао и својеврсну школу педагошке критике. Он је био форум за размену мишљења и искустава: објављиване су дискусије с округлих столова, као и полемике и преписке у вези с различитим темама. Такви прилози представљали су примере критичког разматрања проблема који су произишли из нормативних захтева и покушаја примене тих захтева у пракси.

У првој деценији часопис је постао и платформа за научну и стручну афирмацију педагошког подмлатка. С обзиром на то да је педагошка наука у ФНРЈ тек била у процесу конституисања, да није било ни довољно педагошке литературе и да није постојала педагошка научноистраживачка институција, Друштво је настојало да научној и стручној афирмацији педагошког подмлатка (не само педагога по струци) допринеси у оквиру оних ресурса којима је располагало, а то је био часопис. Млади педагози су подстицани да пишу и објављују радове у *Настави и васпитању*. Редакција је „нарочиту пажњу посветила проширењу круга сарадника, нарочито оних из редова млађих педагога, настојећи на тај начин да допринесе одгоју и подизању научног педагошког подмлатка у нашој Републици“ (Извршни одбор..., 1955: 537). У прилозима које су слали аутори почетници редакција је настојала да препозна скривене могућности и оригиналне идеје, те их је својом „подршком и помоћи постепено подизала до зрелих радова“ (Извршни одбор..., 1955: 537). Подршка младим ауторима односила се, пре свега, на то да се они усмере како „да уочавају и посматрају појаве, да их научно тумаче; ради се дакле о једном научном поступку, методу и идеолошкој одређености и јасности“. Млади аутори су охрабривани „да изађу из зачараног круга цитатологије, уџбеничко-школских оквира, из уобичајеног историзма из практицистичких тескоба и да пређу на оригиналне покушаје научног прилажења и тумачења појава, решавања проблема, на један критички однос према савременим појавама педагошког живота“ (Педагошко друштво..., 1957: 566). Друштво је настојало, већ од првог броја, да часопис нађе пут до млађих читалаца, па је цена претплате за ђаке и студенте била 50% од пуне цене. Међу претплатницима било је неколико

стотина ученика учитељских школа: 350 ученика школе у Кикинди, 205 ученика у Убу, 75 у Пожаревцу (Педагошко друштво..., 1957).

Часопис *Насџава и васџиџање* је петнаест година, почевши од 1964. године, уређивао др Владета Тешић. По његовом доласку на место уредника редакција је израдила анализу дотадашњег рада часописа и дефинисани су правци даљег рада. Констатовано је да треба тежити јаснијем профилисању стручно-научне концепције часописа с обзиром на то да се он, према мишљењу уредништва, није разликовао од сличних часописа у Југославији. У том смислу планирана је опсежнија анализа садржаја до тада објављених прилога. Такође, намеравано је да се размотри и питање квалитета прилога и с тим у вези указано је и на потребу прецизирања критеријума „у погледу теоријско-научне заснованости прилога“ (Извештај..., 1965: 323). Уредништво је констатовало да би часопис требало да подстиче конструктивну педагошку критику, објективно стручно-научно приказивање свега што се збива на подручју педагошко-школског живота, као и објективно информисање о другим публикацијама. Такође, указано је и на значај превода и прилога из *исџорије нашеџ школсџива*. Као трећи изазов, дефинисан је проблем пласмана часописа. Тираж је у 1965. години повећан за 1.000 примерака, али сматрало се да треба тежити поновном повећању на 6.000 примерака. Да би се то постигло, констатовано је да је потребно уложити напор у правцу „популаризације часописа“, евидентирања школа и других установа које нису претплатници, предузимања акције на убирању дуговања (Извештај..., 1965: 324). Тираж часописа ипак је у наредном периоду са 5.000 снижен на 4.500 примерака, а претплатника је било 4.200.

Часопис *Пегаџошка сџварносџ* покренут је 1955. године као орган Покрајинског одбора Педагошког друштва. Тираж часописа *Пегаџошка сџварносџ* у првим годинама рада кретао се између 2.000 и 3.300 примерака и објављивано је 10 бројева годишње. Часопис је основан с основним задатком да се бави проблемима школа националних мањина у Војводини. У првим годинама рада усталиле су се рубрике: уводници, дидактика и методика, из наше праксе, психологија, историја педагогије, из страних земаља, оцене и прикази, хроника и библиографија. Међутим, најмање је било радова управо из оне примарне области којом је часопис требало да се бави – образовање националних мањина. Сарадници часописа углавном су били из Војводине. Часопис је у свом петом годишту имао око 2.900 претплатника и делимично је финансиран из буџета Извршног већа АП Војводине. Занимљива промена у вези с претплатницима овог часописа догодила се током шездесетих година – уредништво је запазило тенденцију опадања броја претплатника у Војводини и повећање броја претплатника у другим републикама. У извештају за 1969. годину наводи се, као мања измена уређивачке политике, одлука да се објављују и радови изван ужег педагошког подручја, као што је на пример лингвистика, уз образложење да је то у вези са специфичношћу васпитно-образовног контекста у Покрајини. И у овом периоду редакција није била задовољна заступљеношћу прилога из области образовања народа и народности који живе у Војводини. Као задатак за наредни период истакнуто је настојање да се окупе сарадници и из оних школа у којима се настава изводи на неком од језика народности, „али се до сада у њиховом раду веома мало писало“

(Годишња скупштина..., 1970: 123). По тематској структури часопис је био сличан *Настави и васпитању*, а детаљније је извештавано о раду Покрајинског одбора и објављивао је материјале у вези с радом Одбора, као и неке од материјала са скупова Педагошког друштва Србије.

### Стручне и научне студије и приручници

Правилник који се односио на рад редакције која је уређивала едиције Педагошког друштва донет је 1954. године (Правилник о раду..., 1955). Издавачка делатност Друштва у овом домену започета је већ 1951. године, када је оно преузело од ИП Просвета едицију Педагошка библиотека. Прва издања Друштва у оквиру ове едиције биле су публикације из области методике. Реч је о следећим насловима: *Методика рачунске наставе* Станка Првановића (1952), *Методски ојледи из наставе мајтерњеј језика* др Илије Мамузића (1951), *Рад у нејодељеној основној школи и комбинованом одељењу* Рада Вуковића (1951, 1953). Тираж наведених публикација био је по 6.000 примерака и већ у првој години је распродат највећи број примерака. Друштво је објавило и *Методику наставе јочейној чипања и ипсања* Милана и Десанке Јањушевић (1953), *Најпростије ојледи из јознавања ирприроде: ирприручник за учипшеље и наставнике* (1954) Станка Првановића и Божидача Стојаковића. Треба напоменути и то да су наведени аутори, углавном учитељи, били већ афирмисани као аутори педагошких прилога и публикација у предратном периоду. Неки од њих били су и активни заступници покрета за радну школу између два светска рата. У међувремену, 1953. године, Радован Теодосић је приредио и уџбеник из педагогије – који је објављен у издању Друштва, први домаћи послератни уџбеник у Србији којим су замењени уџбеници превођени с руског језика.

У 1954. години редакциони одбор Друштва за монографске публикације чинили су: Милан Мирковић, Светомир Игњатовић, Раде Вуковић, Милисав Мијушковић, кога је касније заменио Радомир Макарић, и Владета Тешић (Годишњи извештај..., 1955: 535). Одбор је на почетку свог рада разматрао 18 рукописа, што је процењено као значајан *ирилић и добар знак* који „наговештава период далеко плоднијег и успешнијег рада на томе подручју“. Од наведеног броја рукописа, у тиражима 2.000–3.000 примерака, објављени су следећи радови: др Илије Мамузића *Нови ојледи из наставе мајтерњеј језика*; Миливоја Лекића *О односима наставника и ученика* и рукопис др Николе Поткоњака *Педагошко образовање наставника у Енглеској и Велсу*. Приређено је и неколико публикација из историје педагогије: Песталоцијев *Апис*, који није објављен, *Велика дидактика* Коменског, која је 1954. године изашла у издању Савеза педагошких друштава ФНРЈ, и *Ојледи о васпитању* Мишела де Мотења објављени су 1953. у *Педагошкој библиотеци*. Јубиларна књижица *Школа и просвета за време Првој српској устанка* штампана је 1956. године.

Друштво је 1955. године публикације објављивало на основу уговора са издавачким предузећем Нолит. До 1957, поред издања Педагошког друштва, штампане су као Нолитова издања и публикације које је припремила секција Педагошког друштва за предшколско васпитање. Реч је о приручницима за васпитаче: *Дидактичке ипре*,

*Песме за предшколску децу, Ручни рад у предшколским установама, Покретне игре за предшколску децу, Методика музичког васпитања предшколске деце.* Већ у 1957. години наступиле су тешкоће у сарадњи са Нолитом услед повећаних трошкова штампе, те је потписан трогодишњи уговор са Савременом школом. Финансијски проблеми били су и даље актуелни, што је утицало на смањење броја рукописа које је Редакциони одбор прихватио да прегледа – у 1959. години било их је само три (Извештај о раду..., 1960: 54). У овом периоду приређена је и *Збирка текстова педагошких класика*. Први део Збирке штампан је 1960. године у издању Савремене школе и до данас је у употреби у настави историје педагогије. За 1961. годину у плану је било и објављивање докторских дисертација чланова Друштва.

Педагошко друштво је 1962. године било приморано да из финансијских разлога обустави објављивање монографских публикација. Од 1951. године до тада Друштво је објавило 24 публикације из различитих области педагошке теорије и праксе. Тек је 1975. године у минималном обиму обновљена издавачка делатност Друштва у овом домену. Реч је о едицији Посебна издања часописа *Настава и васпитање* у оквиру које су до 1977. године објављене три публикације. Зборник радова са симпозијума *Социјалистичка педагошка библиотека „Будућност“ (1908–1941)*, који је одржан 13. јуна 1975. године, објављен је исте године. Уз радове учесника симпозијума објављена је и библиографија *Библиотеке Будућности*. Симпозијум је организован у част деведесетог рођендана и седамдесет година социјалистичке борбе Милоша Б. Јанковића, оснивача и уредника *Библиотеке Будућности*. *Училишња слика (1935–1941) – социјалистички педагошки часопис* други је наслов у оквиру Посебних издања. Реч је о библиографији овог часописа са студијом о његовом историјату. Трећа публикација је библиографија часописа *Настава и васпитање*, објављена поводом двадесет пет година од покретања часописа. И уз ову библиографију приложена је студија о историјату часописа. Обе наведене публикације објављене су 1976. године.

### **Савез педагошких друштава СР Србије (1977–1992): часописи и посебна издања часописа**

Нова етапа у развоју удружења педагога започета је 1977. године трансформацијом Педагошког друштва у Савез педагошких друштава СР Србије. Иако је Савез био основан с идејом да се подружнице групишу територијално и да њихово деловање буде више оријентисано ка локалним проблемима, тенденција ка заједничком деловању испољила се веома брзо – у овом периоду организована су два конгреса педагога, више јануарских и других сусрета педагога и сл.

Уз оснивање Савеза 1977. године, свечано је обележено и 25 година објављивања часописа *Настава и васпитање*. У периоду од 1977. до 1979. године штампано је 13 свезака са око 2.000 страна текста. Објављено је око 200 стручних и научних прилога разноврсне тематике и садржаја. Највише је прилога из области наставе. „Међу објављеним радовима има више оних који се због своје стручне и научне вредности могу сврстати у најбоље који су за ово време објављени у нашој педагошкој периодици“, констатовао је др Владета Тешић, уредник часописа (Годишња скупштина...,

1979: 743). Истакао је и то да неке слабости из претходних периода нису превазиђене. Реч је пре свега о недостатку критичког духа који је, према његовом суду, карактеристичан за педагошку периодику на југословенском простору у целини. Часопис се суочавао и са проблемима техничке природе услед спорости рада штампарије и околности у којима она ради, што је утицало на то да су неки бројеви штампани са закашњењем. Тираж часописа усталио се на 4.300 примерака. „С осећањем релативног задовољства треба рећи да је захваљујући крајње рационалном пословању и штедњи било могуће да се током прошле године унеколико увећају стопе ауторских хонорара, иако је овај часопис у погледу награђивања писаца текстова још далеко иза многих других педагошких часописа у нашој земљи“ (Годишња скупштина..., 1979: 744). Од 1980. до 1982. године часопис су уређивали др Недељко Трнавац (главни уредник) и Драго Пантић (одговорни уредник), потом је функцију главног и одговорног уредника преузео др Љубомир Коцић.

У извештају о раду часописа за период од 1980. до 1982. године изнет је податак да је уређивање часописа започето према међународним УДК стандардима, а према захтевима Републичке заједнице за науку. Резимеа радова превођена су на енглески језик, садржај часописа на два страна језика, за сваки рад је требало обезбедити најмање по две рецензије и обезбедити лектуру. У часопису је објављивано упутство за сараднике у вези с припремом рукописа за штампу. Одређене активности биле су предузете и у вези с пропагирањем часописа – објављено је више пригодних написа у штампи и пропагандних материјала. У истом извештају изнета је и оцена квалитета часописа која је донета на основу више квалитативних и квантитативних критеријума. Према квантитативним показатељима – тираж часописа и обим часописа – *Настава и васпитање* заузима прво место на савезном нивоу. Часопис је неговао и отвореност за сараднике из свих научно-стручних институција и република. Такође, остварена је размена са педагошким друштвима у другим југословенским републикама захваљујући којој је део тиража одлазио изван Србије: у Босну и Херцеговину 739, Хрватску 220, Црну Гору 250 примерака итд. (Архива Педагошког друштва Србије, Материјали са скупштина 1979-1992).

Уређивачка политика часописа је осамдесетих година 20. века била карактеристична и по настојањима да се оствари чвршћа повезаност између педагошке науке и васпитне праксе. „Редакција је чинила знатне напоре да науку приближи пракси, настојећи да допринесе утемељивању праксе на резултатима научних истраживања“, истакнуто је 1982. године у извештају о часопису (Архива Педагошког друштва Србије, Материјали са скупштина 1979-1992). Са том намером објављен је већи број истраживачких радова. Редовно одржавање округлих столова у организацији редакције часописа унело је извесну свежину, али наметнуло је и низ организационих и других техничких проблема. Организовано је пет округлих столова са следећим темама: *Опшеређеност педагошких радника у школи; Савремени педагози на функцију директора у васпитно-образовним организацијама; Проблематика пријема и уписа ученика и студенаца на даље школовање; Стручна и самоуправна информисаност радника у образовању; Проблеми васпитно-образовног рада организованог по посебним програмима које доноси школа.*

Током осамдесетих година усталиле су се рубрике часописа: *Друштво и васпитање*, *Савремена настава*, *Испраживања у образовању*, *Проблеми васпитног рада*, *Психолошки проблеми васпитања*, *Педагошко-инструктивни рад*, *Предшколско васпитање*, *Хроника и библиографија*. Уведени су и тематски блокови као израз актуелних потреба педагошке праксе – *Маркс и васпитање*, *Друштво и образовање*, *Реформа система образовања и васпитања*, *Васпитно-образовни рад са децом јунослевенских радника у иностранству*, *Социјалистички учитељски покрет*, *Средње образовање у свету и код нас*, *Селекција кандидата за студије*, *Наставник у савременој школи*, *Социјалистички учитељски покрет*. Објављен је и комплетан материјал са *Првог конгреса педагога* који је заузео два двоброја и део материјала са *Другог конгреса педагога Србије*.

У овом периоду приређене су три публикације у едицији *Посебна издања часописа* Настава и васпитање. Био-библиографија часописа *Учитељска искра* (1921–1928), коју је потписао Раде Вуковић, објављена је 1980. године. Следеће, 1981. године, објављен је зборник радова поводом 100-годишњице рођења др Вићентија Ракића. Осам аутора разматрало је личност, рад и педагошке идеје овог значајног педагога. Трећа публикација објављена је 1982. године и посвећена је обележавању тридесет година објављивања часописа *Настава и васпитање*; дат је преглед рада часописа у периоду од обележавања двадесетогодишњице објављивања и сачињена је библиографија радова који су у међувремену објављени у часопису. Године 1986. објављен је зборник радова са Другог конгреса педагога Србије, одржаног 16–18. октобра у Врњачкој Бањи, под насловом *Настава у нашој школи: проблеми и перспективе*.

### **Педагошко друштво Србије (1992–2019): серијске, монографске публикације и нови медији**

Нова етапа у развоју Друштва започиње у периоду од 1992. до 1994. године, када се враћа старо обличе јединственог друштва под именом Педагошко друштво Србије. То су и године распада Југославије, велике политичке, економске и социјалне кризе. Педагошко друштво је окупљајући педагоге на Великом педагошком семинару који је одржаван сваке године у периоду од 1994. до 1999. године настојало да допринесе сагледавању, разумевању и дефинисању позиција педагошке науке и педагога у новом добу. Рад Друштва од првих година 21. века до данас карактерише пројектна усмереност ка проблемима васпитно-образовне праксе. У овом периоду настављен је континуитет у издавању часописа, обновљена је издавачка делатност у домену монографских публикација и проширена је на нове медије – покренут је сајт Друштва и неке публикације доступне су у електронском облику. Часопис *Настава и васпитање* поред штампаног излази у електронском издању с отвореним приступом. Као информативно гласило Педагошког друштва Србије покренуте су 2013. године *Педагошке новине* које излазе у тиражу од 500 примерака.

У овом периоду обновљена је и издавачка делатност Друштва у домену монографских како стручних тако и научних публикација. Од 1994. до 2019. године Друштво је, самостално или у сарадњи са другим институцијама (Одељење за педа-



гогију и андрагогију и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Министарство просвете спорта Републике Србије) и издавачима (Креативни центар), објавило 21 публикацију. Реч је о стручним студијама домаћих и страних аутора, приручницима, зборницима радова. Педагошко друштво се кроз наведене публикације обрађа различитим циљним групама, у наставку помињемо неке од публикација. *Инструменти за рад школског педагога* објављени су први пут 1998. године као резултат вишегодишње сарадње Друштва, Института за педагошка истраживања и Одељења за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и други пут 2008. као прерађено и допуњено издање. Друштво је 2000. године објавило и публикацију намењену родитељима и деци под насловом *Како да будем добар ђак: кад, како и зашто треба да учим?* Исте године је у сарадњи са Креативним центром објављена и књига под насловом *Панорама предшколства: прилози историји припремања, усавршавања и стваралаштва предшколских радника*. Водич за одељенске старешине *Корак напред у сарадњи школе и родитеља* објављен је 2016. године. Друштво се и кроз активности, као и своје публикације укључило у решавање актуелних и значајних проблема: публикација *Ментални поремећаји и њихов утицај на усвајање школских знања и вештина: за наставнике и стручне сараднике основних и средњих школа* доживела је два издања током 2003 и 2004. године, *Превенција престаупништва деце и омладине* (2005), *Дигитално насиље – превенција и решавање* (2016).

Сајт Друштва, [www.pedagog.rs](http://www.pedagog.rs) почео је са радом јануара 2002. године, на самом зачетку развоја интернета у Србији. Сајт Друштва био је у том тренутку један од ретких који се бавио тематиком образовања и васпитања и представљањем струковних организација код нас. Његов оснивач је Соња Жарковић, тадашња председница Друштва, а први уредник био је Мирко Марковић, сарадник Педагошког друштва Србије. Године 2004. на место уредника долази Алекса Еремија, који ту функцију обавља и данас. Садржај сајта чини преко 900 страна и чланака, а од 2002. године до данас сајт је имао преко милион јединствених посета, што га сврстава у ред једног од најпосећенијих сајтова из области образовања код нас. Од маја 2006. године, када је у сајт имплементиран прецизан софтвер за праћење посећености и анализе рада сајта, странице и чланци наше интернет презентације приказани су 3.043.395 пута, са посетиоцима из чак 163 земље света. Највећи број посета остварен је из Србије (преко 80% свих посета), а бележи се значајан број посетилаца из држава региона (преко 15% свих посета), пре свега из Босне и Херцеговине, а затим из Хрватске, Црне Горе, Словеније и Северне Македоније.

## Закључак

У Педагошком друштву је од његовог оснивања, 1924. године, постојала свест о значају издавачке делатности за реализацију циљева којима се тежило. Послератни педагози су кроз своје удружење успели да развију издавачку делатност. Динамика развоја ове делатности показује да он није био условљен недостатком квалитетних прилога, већ недостатком финансијских средстава. Упркос сталним проблемима у том смислу, Педагошко друштво је очувало вишедеценијски континуитет у издавању

часописа *Настава и васпитање* и *Педагошка стварност* и проналазило начине да своју издавачку делатност прошири онолико колико је то било могуће у датим околностима, освајајући и нове медије. Од 1951. године до данас објављено је у оквиру више едиција 59 приручника, зборника и других стручних и научних публикација.

Педагошко друштво је у јавном дискурсу било препознато као стручна организација од које се очекивало да да процену и мишљење о различитим питањима у вези с васпитно-образовном проблематиком. Такође, Друштво је имало своје представнике и у различитим комисијама, управним одборима и жиријима за доделу награда. У исто време Педагошко друштво залагало се за јасније позиционирање педагошке науке и струке указујући на значај и потребу проширења опсега радних улога педагога и активно је развијало различите облике стручног усавршавања педагога како би они били што спремнији за нове радне улоге (Ilić Rajković, 2019). У том погледу успостављена је комплексна повезаност са катедром, касније Одељењем за педагогију Филозофског факултета у Београду, покренути су први семинари за педагоге, неко време је радила и Педагошка трибина, организована су саветовања и округли столови. Имајући у виду наведено, публикације Педагошког друштва представљају значајан историјски извор за проучавање не само низа педагошких питања, већ и питања образовне политике и образовних реформи у домаћем и међународном контексту. Захваљујући издавачкој делатности Педагошког друштва, могућности његовог утицаја на професионални идентитет кадра у образовању, пре свега педагога, ширили су се изван опсега чланства, активности и институција са којима је сарадња остваривана. У овом раду дат је приказ издавачке делатности овог удружења без залажења у анализи уређивачких политика, садржаја публикација, њихове рецепције итд. Према свом трајању, обиму и разноврсности, издавачка делатност Педагошког друштва тема је која завређује посебну истраживачку пажњу.

## Извори

- Вуковић, Р. (1980). *Тридесет њеи година „Просветној преледа“*. Новинска организација Просветни преглед.
- Годишња скупштина Педагошког друштва СР Србије (1970). *Настава и васпитање*, 19(5), 114-125.
- Годишња скупштина Савеза педагошких друштава Социјалистичке Републике Србије (1979). *Настава и васпитање*, 28(5), 718-746.
- Годишњи извештај о раду Педагошког друштва НР Србије (1955). *Настава и васпитање*, 4(8-9), 527-539.
- Живковић, В. (1962). Поводом десет година часописа „Настава и васпитање“. *Настава и васпитање*, 11(1-2), 1-7.
- Извештај о раду Педагошког друштва НР Србије за 1958. и 1959. годину. (1960). *Настава и васпитање*, 9(2-3), 49-60.
- Извештај о раду Педагошког друштва СР Србије – од априла 1964. до априла 1965. године (1965). *Настава и васпитање*, 14(5-6), 317-325.

- Извршни одбор Педагошког друштва НР Србије (1955). Годишњи извештај Педагошког друштва НР Србије. *Настава и васпитање*, 4(8–9), 537-529.
- Педагошко друштво НР Србије у 1956. и 1957. години (1957). *Настава и васпитање*, 6(9), 566-576.
- Правилник о раду Редакционог одбора Педагошког друштва НР Србије (1955). *Настава и васпитање*, 4(1), 57-58.
- Саветовање педагога по питању уређивања педагошке штампе. (1950). *Просветни преглед*, 6(6), 3.
- Тешић, В., Вуковић, Р. и Поткоњак, Н. (1975). *Социјалистичка педагошка библиотека „Будућности“*. Београд: Педагошко друштво СР Србије.

### Архивски извори

- Архива Педагошког друштва Србије: Материјали са скупштина у периоду 1979–1992. година.
- Архив Србије: Фонд Београдског универзитета, 1910. година, Документација о оснивању Академског педагошког друштва.
- Фонд Педагошког друштва Србије, Књига записника (1924-1932).

### Литература

- Bondžić, D. (2008). Prosveta i školstvo u Srbiji i Jugoslaviji 1945–1990. *Istorija 20. veka*, 26(2), 390–436.
- Doknić, B. (2013). *Kulturna politika Jugoslavije*. Београд: Službeni glasnik.
- Ilić Rajković, A. (2019). *Osnivanje i delatnost Pedagoškog društva Srbije*. Београд: Педагошко друштво Србије и Институт за педагогiju и andragogiju.
- Kučinar, Z. (2011). *Srpsko filozofsko društvo – kratka istorija*. Београд: Srpsko filozofsko društvo и Službeni glasnik.
- Todosijević Petrović, S. (2018). *Otećemo svetlost bučnom vodopadu. Reforma osnovnoškolskog sistema u Srbiji 1944–1959*. Београд: Институт за новiju иstoriju Србије.
- Trnavac, N. (2004). Institucionalni status pedagoške nauke i pedagoga u Jugoslaviji druge polovine 20. veka. U N. Trnavac (ur.) *Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka*, (str. 307–321). Београд: Институт за педагогiju и andragogiju Filozofskog fakulteta u Београду, Ужиче: Учитељски факултет.
- Trnavac, N. (2012). *Leksikon istorije pedagogije srpskog naroda, period do 1945. godine*. Београд: Zavod za udžbenike.

Примљено: 09.12.2019.

Коригована верзија рада примљена: 23.12.2019.

Прихваћено за штампу: 26.12.2019.

## The publishing activities of the Pedagogical Society of Serbia

**Aleksandra Ilić Rajković**

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

**Abstract** *The paper looks at the publishing activities of the Pedagogical Society of Serbia in order to provide an overview of their development, range, relationship to the socio-political context and position in the field of pedagogical theory and practice. It uses a chronological-thematic approach and analyzes published and unpublished sources. Since its founding in 1924, there has been awareness within the Pedagogical Society of the importance of publishing for the achievement of its goals. Despite failing to launch its own publishing in the pre-war period (1924-1938), after World War II it was much more successful in this area, particularly in the period 1951-1961 which saw the launching of the journals *Nastava i vaspitanje* and *Pedagoška stvarnost*, as well as several series of pedagogical publications comprising 24 volumes. After this period, due to financial difficulties, the Pedagogical Society's publishing output was reduced to journals and their special issues. In the 1980s the volume of the Society's publishing activities increased once again, and continued to expand throughout the 1990s despite the general political and social crisis. Since 1992 more than twenty volumes aimed at different target audiences have been published. As of the year 2000, the Society's publishing capabilities have been additionally expanded thanks to the setting up of a web site, enabling open access to the journal *Nastava i vaspitanje* and the electronic publication of papers. The paper concludes with the view that the Pedagogical Society's publications are an important historical source for the study not only of pedagogical issues, but also of questions of educational policy and educational reform.*

**Keywords:** *professional and scholarly society, Pedagogical Society of Serbia, publishing activities, journals, publication series.*

## Издательская деятельность педагогического общества сербии

**Александра Илич Райкович**

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,  
Университет в Белграде, Сербия

### **Резюме**

*В данной статье рассматривается издательская деятельность Педагогического общества Сербии, с целью изучения ее развития, масштабов, связи с общественно-политическим контекстом, а также поле деятельности в рамках педагогической теории и практики. С применением хронологическо-проблемного подхода проанализированы опубликованные и неопубликованные источники. Со времени своего основания, в 1924 году, Педагогическое общество осознало важность издательской деятельности для реализации поставленных перед ним целей. Однако, в довоенный период (1924-1938) ему не удалось начать собственную издательскую деятельность. После Второй мировой войны его работа была гораздо более плодотворной в этом отношении, особенно в период 1951-1961 гг., когда были выпущены журналы Обучение и воспитание и Педагогическая реальность и несколько изданий специальной и научной литературы, в рамках которых было опубликовано 24 издания. После этого наступил период когда, из-за финансовых трудностей, издательская деятельность Педагогического общества была сведена только к изданию журналов и их специальных изданий. Издательская деятельность Общества в восьмидесятые и девяностые годы несколько расширяется и развивается, несмотря на широко распространенный политический и социальный кризис. С 1992 года было опубликовано более двадцати публикаций для различных целевых групп. С 2000 года, запустив сайт и предоставив открытый доступ к журналу Обучение и воспитание и издательскую деятельность в электронном виде, издательские возможности Общества еще более расширились. В заключительной части статьи констатируется, что публикации Педагогического общества представляют собой значительный исторический источник для изучения не только педагогических вопросов, но и вопросов образовательной политики и образовательных реформ.*

**Ключевые слова:** профессионально-научное объединение, Педагогическое общество Сербии, издательская деятельность, журналы, издания.



## Одлике и претпоставке развоја инклузивне школске праксе<sup>1</sup>

**Емина Хебиб<sup>2</sup>**

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

**Радован Антонијевић**

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

**Марија Ратковић**

Економска школа, Ужице, Србија

---

**Апстракт** У савременим школским системима већ неколико деценија одвијају се реформски процеси са циљем имплементације модела инклузивног образовања у школску праксу. Пошто је развој инклузивне школске праксе дефинисан обележјима полиличког, економског, културног и историјског контекста одређене земље, реформа школског система у складу с идеологијом инклузивног образовања један је од највећих изазова у пракси функционисања савремених школских система. Из тог разлога важно је сагледати основне одлике инклузивне школске праксе, као и претпоставке које је потребно обезбедити да би се она успешно развијала. У раду се, након датих напомена о теоријским полазиштима, полилици и пракси инклузивног образовања, анализира питање диференцијације и индивидуализације наставе у инклузивном образовном контексту. Полазећи од тога да је настава средишњи семент школског рада, одлике наставе у инклузивном контексту посматрају се и тумаче као основне одлике инклузивне школске праксе. Поред квалитета рада наставника, као претпоставке развоја инклузивне школске праксе посебно су издвојене и анализирани инклузивна политика школског рада и инклузивна школска култура. У закључном осврту налажава се да су оријентација школског система и друштвена оријентација ка филозофији инклузивног образовања основни предуслов развоја инклузивне школске праксе и дефинирање њеног квалитета.

**Кључне речи:** инклузивна школска пракса, диференцијација наставе, индивидуализација наставе, инклузивна политика школског рада, инклузивна школска култура.

---

1 Рад је проистекао из пројекта *Модели процењивања и спровођења унапређења квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011-2019) које реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 [ehbib@f.bg.ac.rs](mailto:ehbib@f.bg.ac.rs)

## Увод

Практична примена инклузивног образовања представља један од основних циљева и садржај актуелних реформи савремених школских система. Одлике инклузивног образовања и реформски процеси у области школског образовања који су засновани на концепцији инклузије из овог разлога честа су тема аналитичких и истраживачких радова. Анализе и истраживања с овом тематиком која су усмерена на сагледавање специфичности практичне примене концепта инклузивног образовања доприносе разумевању одабраних сегмената инклузивне школске праксе, посебно наставе у инклузивном образовном контексту као кључном сегменту целокупног школског рада. У описима и објашњењима одлика инклузивне наставне праксе често се истиче да се она треба конципирати, организовати и реализовати на поставкама процеса диференцијације и индивидуализације наставе.

У овом раду, након објашњења инклузивног образовања као теоријског и практичног концепта, дат је осврт на питања диференцијације и индивидуализације наставе као основним одликама инклузивне школске праксе. У посебном одељку текста анализиране су и претпоставке развоја инклузивне школске праксе са посебним освртом на инклузивну политику школског рада и инклузивну школску културу.

### **Инклузивно образовање: теоријска полазишта, политика и пракса инклузивног образовања**

Пошто инклузивно образовање представља специфичну филозофију школског образовања (Kostović, Zuković i Borovića, 2011), односно специфичан поглед на његову функцију и природу, али и релевантан оквир за реализацију и развој школске праксе и праксе функционисања школских система (Thomas, Walker, & Webb, 2005), о инклузивном образовању може се говорити као о теоријско-практичном концепту. Међутим, инклузивно образовање као теоријски и практични концепт није лако ни једноставно објаснити. Можда је разлог у томе што инклузивно образовање представља једну замисао или идеју којом се истовремено промовишу друштвене и индивидуалне вредности (Cerić, 2008). Тешкоће у одређивању инклузивног образовања као теоријског и практичног концепта произлазе и из тога што су приметна различита, често и супротстављена гледишта (Cerić, 2008) око тога да ли се када говоримо о инклузивном образовању заправо мисли на одређени педагошки концепт, филозофију или теорију образовања, актуелни, међународни покрет или тенденцију у развоју образовања, мере образовне политике, образовну праксу или... Стога, у наставку текста, уместо прецизног одређења значења и садржаја концепта инклузивног образовања, дајемо неколико напомена о основним теоријским полазиштима развоја идеје о инклузивном образовању и политици и пракси инклузивног образовања.

*Теоријска полазишта инклузивног образовања.* Концепт инклузије у образовању почива на развијеним теоријским и истраживачким сазнањима у оквиру различитих научних области, односно широком спектру постојећих теорија из круга друштвених и хуманистичких наука (Polovina, 2018). Иако се, због бројности и сложености теоријских полазишта, инклузивно образовање често описује као неухва-



тљив концепт (Armstrong, 2013, према: Ferguson, 2014; Zhu, Devos, & Tondeur, 2014), могуће је издвојити кључне идеје и учења на којима се темељи попут: теорија учења, когнитивно-развојне теорије, теорије социјалне међузависности, хуманистичке теорије личности, дидактичких теорија (Polovina, 2018). Као најважнији теоријски ослонац инклузивног образовања најчешће се издваја социокултурна теорија Виготског (Cerić, 2008; Polovina, 2018; Vujačić, 2009), али се у његовом теоријском утемељењу могу идентификовати и основне тезе неких теорија наука о образовању – пре свега, критичке теорије и критичке науке о образовању (Cerić, 2008), као и праваца у педагогији попут схватања представника педагошког правца индивидуалне педагогије, покрета Нова школа и др. (Vujačić, 2009).

*Инклузивно образовање као садржај мера образовне политике.* Иако се концепту инклузивног образовања у контексту образовне политике такође не приписује јединствено значење (Sharma & Das, 2015), односно иако се може уочити недоследност у његовом дефинисању у документима утицајних међународних организација (Ainscow, Farrell, & Twedde, 2000), као и у документима образовних политика на националном нивоу (Booth, 1996), правни оквир за креирање глобалне политике и националних политика инклузивног образовања у основи је исти. Овај оквир представљају следећа документа, наведена редоследом доношења и усвајања: *Универзална декларација о људским правима* (1948); *Декларација о социјалном напретку и развоју* (1968), *Конвенција УН о правима деце* (1989); *Светска декларација о образовању за све* (1990); *Стандардна правила УН о уједначавању могућности за особе с инвалидитетом* (1993); *Саопштења из Саламанке и оквирног плана акције у образовању особа са посебним потребама* (1994), *Дакарски оквир за акцију Образовање за све и Миленијумски циљеви развоја* (2000); *ЕФА Водич за право на образовање особа са инвалидитетом – у сусрет инклузији* (2001); *Конвенција УН о правима особа с инвалидитетом* (2006). Поред наведеног, важан ослонац у правном смислу у разради инклузивног приступа образовању представљали су и следећи документи: *Конвенција против дискриминације у образовању* (1960) са пратећим документима којима се регулише расна антидискриминација, антидискриминација жена, домородаца, миграната и сл.; *Конвенција о заштити и промоцији културних различитости* (2005) итд. (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, 2005; Policy Guidelines on Inclusion in Education, 2009).

У конституисању инклузије у образовању као „глобалне агенде“ (Dyson, 2004, Pijl et al., 1997, према: Artiles & Dyson, 2005), „глобалног покрета“ (Dyson & Gallannaugh, 2007), односно интернационалног циља у развоју школских система (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011; Sebba & Ainscow, 1996) значајну улогу су имале иницијативе и акције међународних организација и агенција. На глобалном нивоу развиле су се тако иницијативе за развој инклузивног образовања (Watkins, 2017) као аспекта социјалне инклузије, односно иницијативе за подстицање друштвеног развоја у *правцу стварања социјално праведније друштва*. Резултат ових иницијатива је разумевање практичне примене инклузивног образовања као пута ка остваривању једнакости и праведности у образовању. Инклузивно образовање као аспект социјалне инклузије начелно је усмерено ка превазилажењу свих видова маргинали-

зације и дискриминације у образовном контексту и повезано је са демократизацијом друштва (Acedo, 2008; Kostović i sar., 2011). С друге стране, инклузивно образовање обезбеђује да личне и друштвене околности не буду препрека за остваривање образовних потенцијала (Fild, Kičera i Pont, 2010), оно је оријентисано на потребе и развој свих појединаца, па се може повезати са концептом квалитетног образовања за све (Kostović i sar., 2011).

*Пракса инклузивног образовања.* Досадашњи ток и резултати развоја праксе инклузивног образовања најбоље се могу сагледати уколико се пажња усмери на актуелне реформске процесе у области образовања. Наиме, као што смо већ у уводу рекли, имплементација модела инклузивног образовања у праксу један је од главних циљева и основни садржај реформи савремених школских система. Али, реформа школског система у складу с идеологијом инклузивног образовања један је од највећих изазова у пракси функционисања савремених школских система (Ainscow, 2005; Ainscow & Sandill, 2010). Отвара се, заправо, питање и дилема на који начин и како приступити развоју праксе инклузивног образовања као приоритетном циљу реформе школског система. У остваривању наведеног циља различите земље су приступиле на различите начине иако их је већина прихватила идеје о инклузивном образовању промовисане у документима донетим на међународном нивоу (Watkins, 2017). Разлике међу земљама у погледу начина на који се инклузија имплементира у школску праксу и начина на који се инклузивно образовање дефинише и практикује (Mac Ruairc, Ottesen, & Precey, 2013; Soriano, Watkins, & Ebersold, 2017) објашњавају се чињеницом да је имплементација инклузивног модела образовања у школску праксу обликована политичким, друштвеним, економским, културним и историјским контекстом одређене земље. Дакле, иако је филозофија инклузивног образовања као визија развоја школских система дефинисана на глобалном нивоу, приликом реформе школског система свака земља редефинише и прилагођава глобалну визију инклузивног модела образовања у складу са својим специфичним обележјима, условима, потребама и могућностима.

Узимајући у обзир претходно изложене напомене о пракси инклузивног образовања, сам концепт инклузивног образовања често се описује као концепт који нема фиксно и универзално значење, већ зависи од контекста у коме се примењује (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Концепт инклузивног образовања, дакле, своје суштинско одређење добија тек у контексту у коме се примењује, а стални процес трагања за значењем концепта инклузивног образовања одвија се заправо кроз његову примену. У складу са потребама и могућностима друштвеног контекста, редефинише се и конкретизује идеалистички конструисана визија инклузивног образовања промовисана садржајима кључних докумената међународне образовне политике (Hardy & Woodcock 2015, Kiuppis 2011, према: Naug, 2017) и на различите начине размишља о инклузивном образовању (Ainscow et al., 2006). Разлике у начинима дефинисања инклузивног образовања се, пре свега, односе на категорије ученика које инклузивним моделом образовања треба обухватити. С обзиром на категорије ученика које обухвата инклузивни модел образовања, може се издвојити ужа (укључивање у редован систем школовања и пружање адекватне образовне подршке деци са сметњама у развоју) и шира дефиниција инклузивног образовања (обезбеђивање

квалитетног образовања свима уз уважавање различитих потреба, способности и очекивања и обезбеђивање адекватних услова за учење и социјалну партиципацију) (Ainscow et al., 2006; Spasenović i Matović, 2015; Teacher Education for Inclusion..., 2011; The Open File on Inclusive Education, 2001).

### Одлике инклузивне школске праксе

Практичну примену 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 је школски систем, па и школа као део школског система, 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). Инклузија у образовању представља процес који се односи на присутност, партиципацију и постигнуће свих ученика или посебно група ученика који могу бити у ризику од маргинализације, искључивања или школског неуспеха и подразумева стално трагање за бољим начинима прилагођавања рада у школи различита међу ученицима кроз идентификацију и уклањање баријера у учењу и подучавању (Ainscow, 2005; Ainscow & Miles, 2008). Уместо да се деца различитих образовних потреба уклапају у нефлексибилну и унапред утврђену структуру рада школе, у школском раду потребно је флексибилно приступити задовољавању специфичних образовних потреба деце (Stubbs, 2002). Флексибилан приступ школе, тј. практичара, у задовољавању образовних и психолошких потреба деце неоспорно изискује специфичан начин организације школског рада, а посебно специфичан начин организације наставне праксе. Пошто настава представља средишњи и најважнији сегмент школског рада, у тексту који следи дате су основне напомене и објашњења о диференцијацији и индивидуализацији наставе као основним одликама инклузивне наставне праксе, а тиме и целокупне праксе школског рада.

*Диференцијација и индивидуализација наставе.* Практична примену инклузивног образовања актуелизује и наглашава важност два дидактичка принципа – принципа диференцијације и индивидуализације наставе, јер се њихово уважавање и остваривање сматра основом развоја инклузивне школске праксе.

Диференцијација и индивидуализација су повезани, делом компатибилни и комплементарни процеси. Диференцијација подразумева да се у настави излази у сусрет разликама међу ученицима, док индивидуализација значи прилагођавање наставе профилу појединачног ученика (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2017). Диференцијација – као и индивидуализација, која се на њу надовезује – представљају принципе организовања наставе / школског учења који налажу да са различитим ученицима различито и радимо (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2017). Примена ових принципа треба да се разумева као примарни предуслов ученичког развоја, као систем дидактичких чинилаца у настави чијом ће се адекватном организацијом и комбинацијом постићи да настава провоцира, поспешује и убрзава свестрани развој ученичких предиспозиција и способности до индивидуалног оптимума (Ђukić, Ђermanov i Kosanović, 2011).

Потребно је нагласити да када говоримо о развоју инклузивне школске праксе на темељу принципа диференцијације и индивидуализације наставе, онда имамо на

уму дидактичку, а не институционалну диференцијацију која подразумева постојање различитих путева у образовању, тј. „различитих колосека“ којима се ученици крећу на одређеном нивоу образовања и раздвајање ученика у различите типове школа и програма (Spasenović, 2014). Овај други вид диференцијације може резултирати израженијом дискриминацијом и сегрегацијом одређених група деце и ученика (Dupriez, 2010). Сегрегација ученика на основу способности или постигнућа која се остварује на нивоу саме школе (попут: одвијања наставе из свих или из појединих предмета на различитим нивоима – основни и напредни ниво, на пример, у оквиру хомогених група ученика) такође има одређене нежељене ефекте (Spasenović, 2014). Дидактичка диференцијација, односно диференцијација наставе у оквиру хетерогених наставних група и индивидуализовано подучавање уз интензивну помоћ и подршку у учењу, сматра се најефикаснијим приступом у раду са ученицима који имају различите образовне потребе (Dupriez, 2010).

Настава у инклузивном контексту подразумева фокус на развој способности ученика и развијање посебне осетљивости на индивидуалност ученика и њихове специфичне образовне потребе које треба да се уваже у свим компонентама или елементима наставног процеса – програмским или наставним садржајима, процесу наставног рада, очекиваним резултатима наставног рада – ученичким постигнућима и начину њиховог утврђивања и процене. Другим речима, у настави је потребно и могуће варирати (диференцирати) шта ученици уче, на који начин то чине, односно како их подучавамо (укључујући ту и брзину), те на који начин треба да покажу да су нешто научили, односно како вршимо процену њиховог знања (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2017). Индивидуализована настава као крајњи облик дидактичке диференцијације је приступ у наставном раду који узима у обзир оно што сваки ученик уноси у ситуацију наставе и учења (узрасни и развојни ниво, способности, стил учења, интересовања, личност и темперамент, породични миље итд.) (Saifer, Baumann, Isenberg i Jatongo, 2001). Овај приступ подразумева разноврсност методичких решења уз пружање додатне подршке ученицима којима је потребна како би се идентификовале и отклониле баријере у учењу и подучавању, као и могућу поделу образовних исхода и садржаја наставног рада на различите нивое.

Без обзира на предности које индивидуализована настава има, њена практична примена праћена је одређеним тешкоћама и проблемима. Наиме, може се поставити питање да ли је и у коликој је мери могуће индивидуализацију примењивати у неком ширем обиму током реализације наставе или је одређена прилагођавања могуће и потребно примењивати само за мањи број ученика када се процени да су, на одређени начин и у одређеној мери, неопходна, док би већина ученика на часу реализовала одређене активности учења без организоване индивидуализације. Оваква дилема се јавља управо у контексту примене инклузивног образовања. Није редак случај да се индивидуализација наставе у инклузивном образовном контексту поједностављено повезује са приступом у раду с ученицима који се образују по прилагођеним или измењеним програмима и да се практично остварује на начин којим се не подржава социјални развој ученика и улога школе у развоју социјалне инклузије и кохезивности.

Основна предност индивидуализоване наставе која се огледа у уважавању индивидуалности ученика у наставном процесу, тј. прилагођавању педагошког деловања индивидуалним потребама ученика (Ђорђевић, 2009), може на прави и пуни начин да се испољи тек када произлази из тога што су активности и поступци у индивидуализованој настави утемељени на широко прихваћеним сазнањима о процесу учења, на пример, попут сазнања да: деца најбоље уче у безбедном окружењу, када имају подршку одраслих и када одрасли имају висока очекивања од њих; деца најбоље уче када су ангажована у процесу учења, у интеракцији са наставником, својим вршњацима и наставним материјалима и када пронађу лични смисао у ономе што уче и раде, када су садржаји и процес учења повезани са њиховим могућностима, интересовањима, претходним искуством и знањем (Tomlinson, 1999, McTigbe & Brown, 2005, према: Vujačić, 2012). Из претходно реченог могло би се закључити да прави индивидуализовани или персонализовани приступ у настави увек подразумева и остваривање процеса социјализације ученика (Ђukić i sar., 2011), односно да се индивидуализована настава темељи на схватању учења као процеса активне конструкције знања који се одвија кроз социјална интеракцију која има суштинску, конструктивну улогу у процесу сазнања (Šrapović, 2011). Индивидуализована настава не искључује, већ подразумева примену различитих методичких приступа који се темеље на интеракцији између ученика и наставника, као и између самих ученика и којима се негују сараднички и тимски рад, вршњачка подршка, као и кооперативно учење.

Дакле, питање које треба да се постави у вези с индивидуализацијом наставе није питање обима њене примене, већ питање потребних предуслова за њену примену. Услови у којима се одвија наставни рад (попут постојеће концепције програма наставног рада и тешкоћа везаних за његово прилагођавање и модификације, број ученика у одељењу, временска организација наставног рада, припремљеност наставника за практичну примену индивидуализације и сл.) могу бити извори ограничења практичне примене индивидуализације наставе као основне одлике инклузивне школске праксе. Из тог разлога у наставку текста задржаћемо се на питању претпоставки за развој инклузивне школске праксе.

### **Претпоставке за развој инклузивне школске праксе**

С обзиром да су наставници примарни агенси процеса имплементације инклузивног образовања у школску праксу (Brownell et al., 2006, Florian & Linklater, 2010, према: Gokdere, 2012) често се истиче да је квалитет рада наставника основна претпоставка развоја инклузивне школске праксе.

*Квалитивни рад наставника као претпоставка развоја инклузивне школске праксе.* Иако развој инклузивне школске праксе захтева широк дијапазон знања, способности, вештина и ставова наставника, оспособљеност наставника за индивидуализацију наставног процеса (Florian & Rouse, 2009) и за сарадња са колегама и другим актерима школског рада (Corbett, 2001) издвајају се као посебно важне компетенције. За успешну практичну примену индивидуализације наставе, неопходна је

оспособљеност наставника да индивидуализује наставу до мере која је највећа могућа у датим условима и да сваком ученику пружи помоћ баш онолику и онакву колика је и каква је њему потребна (Marinković, 2011). Осмишљавање и планирање мера индивидуализације у инклузивном образовном контексту наставник може остварити самостално, али и у сарадњи са другим релевантним актерима у школи и ван школе. Сарадња између различитих стручних профила запослених у школи у планирању и остваривању мера индивидуализације која се одвија путем размене информација, искустава, идеја везаних за рад са различитим категоријама ученика изузетно је важна за развој инклузивне школске праксе и многи аутори је сматрају детерминантом успешности реформских процеса усмерених ка примени инклузивног образовања (Ainscow & Sandill, 2010; Darling Hammond & McLaughlin, 1995, Johnson & Bauer, 1992, Pugach & Johnson, 2002, према: Brownell, Adams, Sindelar, Waldron, & Vanhover, 2006).

Иако веома важна, квалитет рада наставника је само једна претпоставка развоја инклузивне школске праксе. Уколико имамо на уму да се рад наставника одвија у одређеном контексту који може бити извор подстицаја, али и извор ограничења практичног деловања, претпоставке развоја инклузивне школске праксе, поред индивидуалног плана морамо тражити и на нивоу школе као институције, а могуће их је идентификовати и на ширим нивоима школског и друштвеног система у целини (Barton, 1998, према: Oliver & Barnes, 2010). Инклузивна школска пракса може се развијати само ако је праћена и подржана развојем инклузивне политике и инклузивне културе, што значи да је на нивоу школе, школског система, али и друштвеног система у целини неопходна (пре)оријентација на вредности инклузије (Ratković, Hebib i Šaljić, 2017).

Наиме, инклузивна школска пракса, иако можда најбитнија, само је једна димензија инклузивне школе. Школска институција је сложена и квалитет праксе школског рада је условљен бројним факторима који потичу из обележја и начина деловања и функционисања саме институције, али и из обележја и начина функционисања школског и друштвеног система у целини. Из тог разлога, у опису инклузивне школе, као и у анализи нивоа остварености инклузивности школе (процени да ли је и до које мере је школа инклузивна) пажњу треба усмерити на све димензије инклузивне школе, а не само на праксу школског рада. У публикацији *Индекс за инклузију* издвојене су три димензије инклузивне школе: инклузивна политика, инклузивна култура и инклузивна пракса (Booth & Ainscow, 2002). Прве две поменуте димензије инклузивне школе могу се посматрати као оквир за развој и/или као претпоставке развоја инклузивне школске праксе.

*Инклузивна политика школског рада као претпоставка развоја инклузивне школске праксе.* Да би инклузивна школска пракса постала нова, значајна вредност савремене школе, она мора бити подржана политичком вољом израженом кроз одредбе важећих законских и програмских докумената којима се регулише школски рад и мерама образовне политике усмереним ка развијању осмишљеног и разрађеног система подршке у изградњи капацитета школе за имплементацију инклузивног приступа у образовању (Fullan, 2001, McLeskey & Waldron, 2000, Wagner, 2001, према: Burstein, Sears, Wilcohen, Cabello, & Spagna, 2004), као и одговарајућим моделом упра-

вљања и руковођења школским радом. Политика школског рада, коју бисмо могли описно и прилично широко одредити као приступ у „вођењу“ или начин на који се „води“ школски рад и функционисање школе као институције, директно је повезана с образовном политиком, њена је рефлексија, произлази из ње и/или представља њену саставну компоненту. Стога се елементи садржаја или показатељи инклузивне политике школског рада могу издвојити на полазним основама ширег и општијег појма – појма образовне политике.

Образовна политика је сегмент јавне политике или политике јавног деловања која се дефинише као скуп смислених и сврсисходних акција усмерених ка остварењу циљева којима се покушава одговорити на конкретне потребе, односно као разрађен приступ или стратегија деловања заснована на донетим одлукама које спроводи орган/тело које има законска, политичка и финансијска овлашћења да то чини (Espinoza, 2010; Jang i Kvin, 2002). Јавна политика је, стога, практична политика која се темељи на реторичкој политици и законским решењима, легислативи и произлази из њих. Образовну политику као сегмент јавне, практичне политике чини низ легислативних и административних мера и активности усмерених ка решавању конкретних проблема или побољшању стања у области образовања, односно јавно деловање ауторитета у области образовања са циљем да се најефикасније и најпродуктивније користе расположиви ресурси у решавању проблема у функционисању школског система и у пракси образовног рада (Radó, 2010).

На основу претходно изложеног, политику школског рада могли бисмо описно одредити и анализирати да ли јесте и у коликој мери инклузивна, преко следећих елемената: садржаја званичних законских и подзаконских докумената којима се регулише школски рад и практична примена инклузивног образовања; садржаја програмских докумената који се разрађују на нивоу школе у којима се, на полазним основама званичних докумената, дефинише и регулише начин остваривања и развоја инклузивне школске праксе; модела управљања и руковођења радом школе који се практикује; начина на који се обезбеђују ресурси за успешну практичну примену инклузивног образовања.

*Инклузивна школска култура као претпоставка развоја инклузивне школске праксе.* За развој инклузивне школске праксе посебно је важно да се на нивоу школе, али и на ширем друштвеном нивоу, препознаје важност вредности на којима се темељи инклузивно образовање (вредности попут људских права, праведности, уверења о инвалидитету као друштвеном проблему, а не проблему појединца и сл.) и да се ове вредности подржавају и негују у пракси, односно да се прихвата филозофија инклузије и да јој се у професионалном деловању и у друштвеном животу буде одан и привржен (Ainscow & Sandill, 2010).

Школска култура као концепт је изведеница из концепта организациона култура под којим се мисли на обележја организације која обликују понашање и деловање појединца, осигуравају стабилност и ред у функционисању организације, посвећеност чланова организације остваривању циљева њеног деловања и продуктивност организације (Deal, 1990, према: Hebib i Žunić Pavlović, 2018).

Компоненте и елементи школе као институције који чине школску културу могу се посматрати на различитим нивоима: први ниво чине елементи структуре школе и процеси школског рада и живота који су видљиви и јасно се манифестују; други ниво су усвојени заједнички систем вредности и заједничка уверења повезана са концепцијом и стратегијом школског рада; трећи ниво се односи на перцепцију, мишљење и осећање актера школског рада која представљају темељ њихових акција и вредности које усвајају (Schein, 2014, према: Hebib i Žunić Pavlović, 2018).

Полазећи од претходно датих одређења појма школска култура, значење и садржај њене изведенице инклузивна школска култура могли бисмо конкретније одредити тако што ћемо навести следеће елементе преко којих овај феномен можемо идентификовати, пратити и анализирати: ниво развијености заједничке оријентације запослених у школи ка инклузивном образовању; ниво прихваћености филозофије и основних вредности инклузивног образовања од стране запослених у школи; однос практичара према инклузивном образовању (сопствено разумевање концепта инклузивног образовања, имплицитни концепти о функцији и природи школског образовања и инклузији у школи, формиран ставови и вредности о школи, образовању у школи, инклузији у образовању и школи, професионална уверења која се прихватају, подржавају и следе у раду, осећања практичара у односу на своју улогу у практичној примени инклузивног образовања...); школска клима, атмосфера у којој се одвија школски рад, односно мера у којој је она позитивна и подстичућа за остваривање и развој инклузивне школске праксе; квалитет и ниво развијености сарадничких односа и тимског рада у школи и између школе и родитеља ученика и локалне заједнице; ниво остварености партиципације свих актера школског рада у наставним и школским активностима.

Повезаност наведене и описане три димензије школског рада могли бисмо објаснити на следеће начине: инклузивну школску праксу није могуће анализирати, разумети, па тиме ни препознати и разрадити начине њеног развоја уколико се она не сагледава у контексту постојеће политике школског рада и школске културе; инклузивна политика и инклузивна култура као оријентација школе, школског система и друштвена оријентација ка филозофији инклузивног образовања претпоставка су развоја инклузивне школске праксе и детерминанте њеног квалитета.

У другој наведеној напомени заправо се наглашава да су школа и пракса школског рада детерминисани обележјима ширег друштвеног контекста. Инклузивна школска култура претпоставља, наиме, јасно одређену друштвено-политичку инклузивну оријентацију, односно промоцију и неговање инклузивних вредности и јачање институционалних и друштвених капацитета за конструктивне промене које воде развој друштва и школа према инклузивној култури (Ivančić i Stančić, 2013).

## Закључак

Последњих деценија у свету се посебна пажња посвећује потреби и могућностима развоја праксе инклузивног образовања. Практична примена инклузивног образовања представља један од кључних циљева и основни садржај актуелних рефор-



ми савремених школских система. Међутим, развој праксе инклузивног образовања и даље је праћен немалим бројем тешкоћа и изазова, а у различитим срединама и школским системима примена модела инклузивног образовања доводи до различитих ефеката. Стога је корисно усмерити пажњу на одлике инклузивне школске праксе и претпоставке за њен развој.

Као једна од кључних одлика инклузивне наставне и школске праксе, може се издвојити практична примена процеса диференцијације и индивидуализације наставе. Диференцијација и индивидуализација наставе представљају основне дидактичке принципе организације и реализације наставе у инклузивном контексту, а индивидуализовано подучавање као облик дидактичке диференцијације наставе треба да представља основну одлику наставе у инклузивној школи.

Међутим, успешна практична примена процеса диференцијације и индивидуализације наставе и позитивни ефекти индивидуализованог подучавања биће могући једино у подржавајућем контексту. Поред адекватне оспособљености наставника, за остваривање и развој инклузивне наставне и школске праксе посебно је важно на нивоу школе градити институционалну културу која ће имати обележја инклузивне културе и водити политику школског рада која ће усмеравати праксу и практичаре ка инклузији. Пошто је изградња инклузивне школске културе и вођење инклузивне политике школског рада могуће једино у условима друштвене оријентације ка инклузији, неопходно је имати на уму да је нереално очекивати да се успешно остварује и развија инклузивна школска пракса у окружењу које не подржава инклузију.

### Литература:

- Acedo, C. (2008). Inkluzivno obrazovanje: pomjeranje granica. *Prospekti*, 38, 5-13.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Altaras Dimitrijević, A. i Tatić Janevski, S. (2016). *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: naučne osnove i smernice za školsku praksu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Artiles, A. J., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms* (pp. 37-62). London and New York: Routledge.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Review of Education*, 26(1), 87-99.

- Booth, T., & Anisow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169-185.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5), 49-62.
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: A connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO.
- Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: A case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- Đorđević, J. (2009). Individualizacija i inoviranje nastave i učenja u školi 21. veka. *Pedagoška stvarnost*, 55(7-8), 673-685.
- Đukić, M., Đermanov, J. i Kosanović, M. (2011). Princip individualizacije nastave u inkluzivnoj školi. U M. Đukić (ur.), *Inkluzivno obrazovanje: Od pedagoške koncepcije do prakse* (str. 19-35). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Espinoza, O. (2010). Alternative approaches on society, state, educational reform and educational policy. In J. Zajda, & M. A. Geo Jaja (Eds.), *The Politics of Education Reforms* (pp. 87- 108). London and New York: Springer.
- Ferguson, G. (2014). *Including Children with Disabilities in Mainstream Education: An Exploration of the Challenges and Considerations for Parents and Primary School Teachers*. Retrieved from <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=aaschssldis>
- Fild, S. Kučera, M. i Pont, B. (2010). *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Gokdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2800-2807.
- Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005). Paris: UNESCO.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Hebib, E. i Žunić Pavlović, V. (2018). Školska klima i školska kultura: okvir za izgradnju škole kao bezbedne i podsticajne sredine za učenje i razvoj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 113-134.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
- Jang, O. i Kvin, L. (2002). *Pisanje delotvornih predloga za javnu praktičnu politiku – Vodič za savetnike za praktičnu politiku u zemljama Srednje i Istočne Evrope*. Beograd: Beogradska otvorena škola.
- Kostović, S., Zuković, S. i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 406-418.

- Mac Ruairc, G., Ottesen, E., & Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education Values, Vision and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Marinković, S. (2011). Aktivnost učenika u svetlu razvojnih teorija učenja. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 349-365.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009). Paris: UNESCO.
- Polovina, N. (2018). Paradigma pozitivnog razvoja: mogućnost inoviranja praksi inkluzivnog obrazovanja. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 17-31). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe*. Budapest: Open Society Foundations.
- Ratković, M., Hebib, E. i Šaljić, Z. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 437-450.
- Saifer, S., Baumann, M., Isenberg, J. P. i Jatongo, M. J. (2001). *Individualizovani pristup podučavanju*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Sharma, U., & Das, A. (2015). Inclusive education in India: Past, present and future. *Support for Learning*, 30(1), 55-68.
- Soriano, V., Watkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive Education for Learners with Disabilities*. Retrived from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL\\_STU\(2017\)596807\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
- Spasenović, V. (2014). Diferencijacija u obaveznom obrazovanju: komparativni pregled politika i praksi u evropskim zemljama. *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 387-400.
- Spasenović, V. i Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207-222.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive Education, Where There Are Few Resources*. Oslo: Atlas-alliance in Cooperation with the Norwegian Association of the Disabled.
- Španović, S. (2011). Individualizovana nastava u teoriji i praksi. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 500-515.
- The Open File on Inclusive Education* (2001). Paris: UNESCO.
- Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities* (2011). Odense: EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education).
- Thomas, G., Walker, D., & J. Webb (2005). Inclusive education: The ideals and the practice. In K. Topping, & S. Maloney (Eds.), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (pp. 15-28). New York: Routledge Falmer.
- Vujačić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Vujačić, M. (2012). Individualizovani pristup učeniku u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja - implikacije za obrazovnu praksu II deo* (str. 289-304). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Watkins, A. (2017). *Inclusive Education and European Educational Policy*. Retrived from <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153?print=pdf>

Zhu, C., Devos, G., & Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557-575.

Примљено 03.06.2019.

Коригована верзија рада примљена: 06.07.2019.

Прихваћено за штампу: 07.07.2019.

## **The development of inclusive school practice: Characteristics and requirements**

**Emina Hebib**

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

**Radovan Antonijević**

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

**Marija Ratković**

Secondary School of Economics, Užice, Serbia

**Abstract** *Reform processes in contemporary education systems taking place over the last few decades have aimed to implement a model of inclusive education in schools. Since the development of inclusive school practice is determined by a country's political, economic, cultural and historical context, school system reform in line with the ideology of inclusive education is one of the greatest challenges in the functioning of contemporary school systems. It is therefore important to consider the key characteristics of inclusive school practice, and the requirements that need to be met for the practice to be successful. The paper begins with an overview of the theoretical foundations, policies and practice of inclusive education, and then goes on to analyze the question of instruction differentiation and individualization in an inclusive educational context. Starting from the position that instruction is the central segment of school education, the characteristics of instruction in an inclusive context are considered and interpreted as the key characteristics of inclusive school practice. In addition to the quality of teaching, other requirements for the development of inclusive school practice that are singled out and analyzed are inclusive policy of school work and inclusive school culture. The concluding section emphasizes that the orientation of the school system and social orientation towards the philosophy of inclusive education are the basic requirements for the development of inclusive school practice and the determinants of its quality.*

**Keywords:** *inclusive school practice, differentiated instruction, individualized instruction, inclusive education policy, inclusive school culture.*

## Особенности и предпосылки развития инклюзивной школьной практики

**Эмина Хебиб**

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,  
Университет в Белграде, Сербия

**Радован Антониевич**

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,  
Университет в Белграде, Сербия

**Мария Раткович**

Экономическая школа, Ужице, Сербия

**Резюме** *В современных школьных системах реформы происходят уже несколько десятилетий с целью внедрения модели инклюзивного образования в школьную практику. Поскольку развитие инклюзивной школьной практики определяется характеристиками политического, экономического, культурного и исторического контекста конкретной страны, реформа школьной системы в соответствии с идеологией инклюзивного образования является одной из важнейших задач в практике функционирования современных школьных систем. По этой причине считается важным обсудить все основные характеристики инклюзивной школьной практики, а также условия, необходимые для ее успешного развития. В статье приводятся заметки о теоретических отправных точках, политике и практике инклюзивного образования, а затем анализируется проблема дифференциации и индивидуализации преподавания в инклюзивном образовательном контексте. Поскольку преподавание представляет собой центральный сегмент школьной работы, характеристики преподавания в инклюзивном контексте рассматриваются и интерпретируются как основные характеристики инклюзивной школьной практики. В дополнение к качеству работы учителей выделяется и анализируется политика инклюзивной школьной работы и культура инклюзивного школьного образования как предпосылки для развития инклюзивной школьной практики. В заключении статьи подчеркивается, что ориентация школьной системы и общественная ориентация на философию инклюзивного образования являются основными предпосылками для развития инклюзивной школьной практики и определяющими факторами ее качества.*

**Ключевые слова:** *инклюзивная школьная практика, дифференциация обучения, индивидуализация обучения, политика инклюзивной школьной работы, инклюзивная школьная культура.*



## Култура запитаности у педагошким истраживањима: од личних прича до трансформативних акција

Ивана Прлић<sup>1</sup>

Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре –  
Сирмијум, Сремска Митровица, Србија

**Апстракт** У култури запитаности истраживачи полазе од тога да је животи сложен, те да процеси и догађаји нису довршени, ни фиксни. Педагошка истраживања се афирмишу као социјални процес нејосредних, живећих, еволуирајућих веза и односа коистраживача, заједнице практичара и теоретичара. Окућени су око за њих важних питања, али је фокус и на одржавању добрих односа ушмељених на вредностима поверења и поштовања. Научно се доживљава као блиско и досијжно, а живеће педагошке теорије као урађене у читаву мрежу међуљудских односа. Нејресано се шакају од јединствених личних прича коистраживача чије неочекиване теме, питања, обрти израњају у процесу преоварања и откривања праксе и теорије. Одрас су ширих друштвених тема, али и даље усмеравају процес истраживања. Градећи односе они причају јосијеће приче о себи, али и преиспитују старе обрасце, акумулирану историју односа и коконструирају нове приче. Теме се истраживање разматра као кооперативни егистемички процес причања прича, али је уједно и политички процес како збој мојћности учествовања у одлучивању током трајања истраживања, тако и збој ушцаја који осћварује на нејосредну праксу. Развијање ове истраживачке педагошке културе осћавља ошворен јросијор практичарима и теоретичарима да заједно суштински симуљано допринесу јтрансформацији живеће педагошке теорије и јтрансформацији праксе изнутира кроз јрејознавање и јодржавање ајенности личних прича.

**Кључне речи:** култура запитаности, педагошка истраживања, егистемички процес, политички процес, јтрансформативна акција.

### Увод

Развијање културе запитаности у педагошким истраживањима везује се за појам *living inquiry* и *living educational theory* (Marshall, 2016; Meyer, 2010; Whitehead, 2011; Whitehead, 2018). Како овај појам у литератури на српском језику још увек није званично преведен, један од могућих превода била би *култура запитаности као*

<sup>1</sup> vs.ivana.prlic@gmail.com

*однос или сѿав у његајошким исѿраживањима*, односно живећа педагошка теорија. Подразумева целокупан приступ процесу истраживања и однос према животу (Marshall & Reason, 2008; Whitehead, 2018). Заједнички именилац је проблематизовање културе академске резервисаности истраживања за научнике истраживаче и дискутовање различитих могућности за истинско отварање истраживања према практичарима и истраживача према непосредној пракси у заједничком стремљењу ка сазнавању и промени васпитне стварности.

Због тога је у стручној и научној јавности важно отворити ову тему, говорити о педагошком истраживању као о блиском и неопходном практичару у његовој свакодневици. Иако нису у питању нужно акциона истраживања, већ могу бити етнографска, наративна, истраживања из историје педагогије, визуелне културе, култура запитаности (*living inquiry*) у педагошким истраживањима се често у савременој литератури назива и „акционо истраживање из првог лица“ (*first person action research*) (Fendler & Hernández, 2015; Hernandez-Hernandez, Sancho-Gil, & Domingo-Coscollola, 2018; Huber, Caine, Huber, & Steeves, 2013; Marshall, 2016; Marshall & Reason, 2008; Reason & Bradbury, 2001; Sinner, 2013).

Међутим, у раду неће бити описан поступак или наведене фазе у педагошким истраживањима кроз које долази до трансформације праксе у култури запитаности, као што наслов наизглед алудира, већ ће читаоцу бити представљена филозофија васпитања која је њихова епистемолошка основа. Ова истраживања нису препозната на основу импликација теоретичара које практичари могу применити, већ су прилика да они уче једни о другима, о пракси, али и једни с другима кроз искрену и непосредну размену засновану на вредностима узајамне бриге и поштовања. Сходно томе, културу запитаности култивишу и граде и практичари и истраживачи јер су позвани да се у истраживању као живој пракси стално изнова питају о томе *како моју да унајпреде сојсѿвену његајошку ѿраксу* кроз истраживање питања која су им лично важна и релевантна (Whitehead, 2018). Тиме је истраживање активно експериментисање коистраживача. Истраживање постаје дијалогски простор у коме се гради и преиспитује жива, у процесу настајућа, на непосредним подацима из праксе утемељена педагошка теорија, али се и на основу конкретних података теоретизује пракса.

### **Људи су важни: истраживање с другима**

Једна од кључних вредности од које се у овим истраживањима полази је – *људи су важни*. Ова хуманистичка оријентација у грађењу заједнице коистраживача заговара отвореност у комуникацији зарад еволуирања педагошке теорије. С друге стране, култура запитаности у педагошким истраживањима, управо позивањем на отвореност, суочава истраживаче са другим и другачијим размишљањима у узајамној комуникацији. Комуникација је *уѿемељена на ѿверењу*, шаље се порука да су истраживачи практичари и други учесници истраживања равноправни, да су отворени и на истој страни. Међутим, оваква комуникација их уједно чини рањивим јер излаже све појединости, некада и без познатог контекста и/или са истраживачима у



другачијем положају моћи, па долази и до другачијих интерпретација са којима се сви истраживачи не морају сложити.

Педагошка истраживања се у култури запитаности не спроводе да би се потврдила/оповргла претпоставка, већ је водећа вредност – *биваџи* и *радиџи* заједно. Тиме се истраживање позиционира као релациона пракса, етика бриге за другог и грађење складних односа. Учесници су истински подједнако заинтересовани за истраживачка питања, али и за то да се други у истраживању добро осећају. Истраживањем се промовише такозвано *емџи*чно резонавање са вредностима које други коистраживачи сагледавају као вредности које животу дају сврху и смисао (DeLong, 2010).

Делонг пише о „генези и еволуцији културе запитаности“ (DeLong, 2013: 26) у нехијерархијском окружењу утемељеном на вредностима као што су љубазност, брижност и љубав у учењу, које позивају све коистраживаче да преузму одговорност за сопствени процес учења. Задовољство, забава и захвалност према коистраживачима због учешћа у истраживању и однос поверења који заједно граде кроз моћ јачег аргумента, а не кроз позицију моћи по себи, језгро су овог релационог истраживања (DeLong, 2013). Препознаје се да је важно *имаџи* веру у *груџи* (DeLong, 2002), охрабри-ти оне са којима се гради истраживачка култура као отворени простор за експлицитно исказивање и живљење ових хуманистичких вредности.

### Култура запитаности у педагошким истраживањима

Образовна пракса се разуме као још једна животна пракса. Она није само аспект професионалног живота који би усмеравањем различитих акција требало унапредити, већ је део целине живљења подржан кроз културу запитаности. Култура запитаности је заправо култура заједничког истраживања и рефлексije у оквирима који охрабрују учеснике да кажу, да се изразе и укључе у текући дијалог без обавезе да морају да се сложе / не сложе с другима или да бране одређене интересе. У литератури се говори да то нису научна истраживања која спроводе истраживачи експерти, који полазећи од својих хипотеза кроз уобичајене методолошке поступке долазе до потврде/оповргавања почетне теорије – истраживања *над* образовањем или истраживања образовања. Напротив, у питању су истраживања у којима сви учесници преузимају улогу истраживача и трагају за потпунијим разумевањем сопственог искуства, на коме темеље и промишљају даље одлуке и поступке – истраживања у образовању и за образовање (Radulović, 2016).

У литератури се наводи и да то „нису истраживања која се спроводе *над* људима или о људима, већ *са* људима“ (Heron & Reason, 2001: 179). Нису резервисана само за академике који се, користећи научни метод, баве предметом истраживања и резултате објављују у научним часописима, већ су отворена и позивају све учеснике праксе да се баве њима смисленим питањима. Удружено, они истражују да би разумели, придали нови смисао феноменима са којима се сусрећу у друштвеној стварности, али и да би их променили, учинили бољим.

*Живеџи* живоџи у кулџури зајџиџаносџи значи бити свестан и у практичном смислу отворен за то да је живот сложен и да процеси, догађаји у пракси нису довршени,

ни фиксни. То подразумева општи истраживачки став према животу и неодвојивост професионалног и приватног живота, теорије и праксе, знања, понашања током истраживања и у животу уопште. Такође, значи да је предмет истраживања релевантан за истраживача и у другим сферама живота (Irwin, 2004; Whitehead, 2018). Знање је целовито, животно, локално примерено, контекстуално, а истраживање увек *гелумично лично* (Brydon-Miller & Coghlan, 2019), али зато не мање вредно, већ суштински важно за науку и праксу.

Тиме се шире границе у којима се учење одвија кроз сталан плес узајамног деловања личног и професионалног које природно иду руку подруку. Како Ернандес-Ернандес са сарадницима (Hernandez-Hernandez et al., 2018) наводи, акценат је на експериментишућој и контекстуалној природи процеса учења, како са наставницима тако и са ученицима/студентима у основном, средњем и високом образовању. Кроз пројекте које су развили, дошли су до увида да је природа знања у култури запитаности целовита. Знање је уграђено у међуљудске односе, интегрални је део овог еколошког процеса. То заправо значи да „лично и професионално знање не може бити одвојено од биографских, културних, друштвених, технолошких и емоционалних и афективних искустава оних који уче“ (Hernandez-Hernandez et al., 2018: 106).

Овакав хабитус подразумева сталну отвореност, односно доводи се у питање све што се у пракси подразумева и препознају се теме које израђају током процеса истраживања мењајући даљи ток самог процеса. Сходно томе се мења начин како се разуме и поступа, али и осећања и ставови учесника. Једино што је сигурно је непредвидива природа истраживања и развоја догађаја. То је прихватање да се живи на такав начин, да развојни пут истраживача значи научити када да пустимо, препустимо се, као и када можемо да управљамо динамиком, а када не, када морамо да пливамо (Delong, 2013; Delong & Whitehead, 2011; Marshall, 2016; Whitehead, 2018).

Зато је важно дати себи времена да се негује запитаност, не очекивати да се истраживање одвија по непроменљивом плану и да нужно доноси унапред постављене резултате после одређеног временског периода, зато што живети живот у култури запитаности подразумева никад завршен, увек одвијајући процес у коме границе нису дистинктивне, већ отворене, проточне и флексибилне (Delong, 2010; Pascal & Bertram, 2012; Whitehead, 2013). Наводи се и да није увек пријатно живети водећи се овим критичким односом према пракси, зато што има много неочекиваних обрта, момената фрустрација и кретања напред-назад, без нужног обећања и очекивања да ће линеарно, експоненцијално доћи до унапређења праксе. Заговара се да сусрети међу учесницима истраживања свакако носе неизвесност, несигурност због непознаница у истраживачком процесу (Fendler & Hernández, 2015; Hernandez-Hernandez et al., 2018). Управо провокативна питања до којих долазе, која израђају, јесу нови квалитет јер доприносе разјашњавању, а не нужно проналажењу финалних решења. Служе као фактор дестабилизације који истраживачима омогућава да на нови начин сагледају истраживачки процес, проблем, методе итд.

Култура истраживања као култура запитаности гради се кроз искуство учествовања у истраживању у коме учесници активно доприносе процесу прикупљања података који су смислени за преиспитивање њихове праксе (Delong, 2013). Учесници истраживања су део читаве мреже односа и себе препознају као коистраживаче који

активно доприносе процесу. Истински су заинтересовани за перспективу оних са којима живе и заузимају став запитаности тако што охрабрују учеснике истраживања да се питају и о ономе што у својој пракси „већ знају“ или „већ раде“, да на сопствену праксу гледају у другачијем светлу доводећи је у неке нове релације. Откривање у култури запитаности је обликовано целовитим животним искуством и произилази из њега, из различитих питања, концепата, представа, слика. Знање није затворено, већ је смислено учинити га *јавним, отвореним, позивајућим и блиским* свима којих се посредно или непосредно тиче, кроз објављивање у часописима, излагање на конференцијама, разговоре на универзитету, па чак и кроз непосредни аутобиографски стил писања о учешћу у истраживачком процесу који охрабрује друге у професионалном развоју (Delong, 2013; Delong & Whitehead, 2011).

Знање се гради у разговорима с другим колегама, пријатељима, породицом, али и када га истраживач себи артикулише и разјасни. Истраживач развија различите стратегије, начине понашања, уверења, кроз које се такав став у практичном смислу испољава и подржава:

1. *Зайиџаноси* над сопственим сазнањем, осећањима, поступцима, будно праћење да ли су сопствени поступци у складу с уверењима;

2. Тежња да се задржи *рагозналоси* за све активности у којима учествује сам/а или са другима као неко ко разуме, али и креира нове обрасце понашања;

3. Већа осетљивост да се препознају и саслушају *џриче које коисџраживачи џричају о себи и свеџу*, као и свест да су управо те приче конструкције које обликују понашање и вредности од којих полазе (Delong & Whitehead, 2011; Huber et al., 2013; Marshall, 2016; Whitehead, 2018).

Указује се да је истраживач неко ко је присутан, будан и укључен у откривање на много различитих начина. Задатак истраживача није само да прати већ предвиђене технике, већ да буде рефлексиван, свестан различитих избора, знатижељан и вољан да истражује различите могућности у васпитној стварности. Активно је укључен у мењање тока истраживања и сопствену професионалну промену кроз истраживање могућности за експериментисање важним питањима и темама у пракси. Вредно је подвући значај учења о томе како чланови групе функционишу у истраживању и како све још могу заједно да истражују (Fendler & Hernández, 2015; Marshall & Reason, 2007).

Препознаје се још једна од улога истраживача (у ужем смислу) да помажу истраживачима практичарима да развијају живеће педагошке теорије, које обзнањују оно што је наизглед већ познато. Притом се фокус помера ка заједничком истраживању као животном искуству, у коме је једна од најважнијих претпоставки добра воља да истински желимо нешто да променимо заједно (Delong, 2013).

### **Истраживање је епистемички и политички процес**

Иако се култура запитаности не развија искључиво током акционих истраживања, обично ће читалац претражујући литературу наићи на њих. Акциона истраживања обухватају читаву породицу истраживања која воде потпунијем демократском дијалогу, разумевању и промени праксе (Крнјаја, 2016). Разумеју се као етичка пракса (praxis) током које кроз промишљање и акцију истовремено долази до вредности

(принципа), циљева курикулума, али се и откривају начини на који ће се они на практичном плану одвијати (Elliott, 2015).

Учесници полазе од сопственог искуства у спиралном следу акције и рефлексije, на шта Шон указује кроз појам „рефлексивног практичара“ који о својој пракси *промишља о акцији*, али и *промишља у акцији* (Крнјаја, 2016; Radulović, 2011). Циклуси акције и рефлексije граде се у кругу критичне масе истраживача и практичара који су позвани да заједно граде физичке и виртуелне просторе за разговор, преиспитивање и промене.

Код акционог истраживања које се одвија у култури запитаности наглашен је став да су упоришта за истраживање и промену праксе у личном искуству учесника. Њихове *личне приче* су важне не само њима интерно, прећутно, већ су суштински важне за међусобно разумевање и доношење одлука о поступцима који би водили променама. Зато се педагошка истраживања која се одвијају у култури запитаности у овом раду ближе одређују као трансформативна акција којој су иманентна покретачка снага личне приче свих коистраживача. Разуме се као кооперативни процес заснован на два принципа – епистемичкој и политичкој партиципацији (Pascal & Bertram, 2012).

### **Истраживање као кооперативни епистемички процес причања прича**

Није пракса, тек пука пракса, добри обичај који важи у одређеним ситуацијама, већ жива, непосредна, одвијајућа ситуација која има своје корене, тренутне околности, актере, фабулу и вероватни, али неизвесни след догађаја. Сходно томе, педагошко истраживање које се одвија у култури запитаности није истраживање које се повремено изводи као изузетак од редовне образовне праксе или једна од могућности за циљано унапређивање одређених аспеката праксе, већ је општа опредељеност практичара и научника да пракси потпуно приступе с истраживачким ставом. Другим речима, истраживање престаје да буде додатна обавеза и од споља уведени оглед, већ постаје уобичајени саставни део свакодневне праксе који се мења са променом животних околности и промишљања његових учесника.

Ово истраживање није далеко од обичног човека и практичара. Не привилегује научнике, већ подржава удружене напоре практичара и научника јер их окупља око заједничке визије преиспитивања промене постојеће праксе, али и теорије. Истраживачи су удружени у овом *сјално еволуирајућем процесу рефлексije* у односу на сопствене наративе, затечене чињенице у конкретной, локалној пракси и чињенице настале током одмотавања развијајућег процеса истраживања. Тиме истраживање бива отворени форум за дељење личних прича, а што је најважније, бива доживљено као нешто своје јер су учесници позвани да допринесу, виде ефекте свог делања и промишљају га равноправно са коистраживачима.

У култури запитаности знање није изван, па га треба досећи и није намењено само привилегованима који могу да га разумеју и примене, већ је *знање уирађено* у односе међу људима тако што се стално динамички гради током различитих сусрета коистраживача који су рефлексивни према себи и другима (Delong & Whitehead,

2011; Elliott, 2015; Krnjaja, 2014). Ова истраживања су део креативног процеса (Irwin, 2003), те охрабрују учеснике да не користе већ осмишљене обрасце, већ да у овом етичком процесу преузму одговорност за сопствено учење кроз учешће тако што ће бити методолошки инвентивни и трагати за својим, аутентичним начинима истраживања (Elliott, 2015; Irwin, 2003).

Формирање *ојворених комуникајивних јросјора* у којима су људи окупљени, позвани да из своје перспективе дискутују и изразе различита становишта о питањима и темама, омогућава даљи рад на постизању разумевања у виду консензуса о томе које акције предузети (Kemmis, 2001). Учесници истраживања су позвани да једни с другима, али и са свим заинтересованим појединцима, групама, потенцијалним новим учесницима истраживања, јавно деле своја размишљања, ставове у виду личних прича кроз различите форме причања, писања и објављивања, што је заправо позивајући простор за заједничко истраживање.

Различити формати омогућавају истраживачима да их користе на бројне начине да испричају своје приче у универзитетски неуобичајеном, а ипак научно легитимном формату, временски и изражајно флексибилно кроз текстове, фотографије, картографију, дигиталне и онлајн просторе, видео-снимке и слично (DeLong, 2010; DeLong & Whitehead, 2011; Fendler & Hernández, 2015; Hernandez-Hernandez et al., 2018). Тако, на пример, Ернандес са сарадницима описује истраживање у коме је *картографија* коришћена да би се стекао увид у путање учења средњошколских наставника унутар и ван школе у којој раде (Hernandez-Hernandez et al., 2018).

Истраживање су спровели са 29 наставника који раде у средњим школама у Барселони, који су у креирали своје јединствене картографије. Током преговора о учешћу у истраживању, наставници су питани за мишљење о томе како препознају картографије као значајан извор сазнања уопште, као и шта њима могу да значе у сопственом професионалном развоју. Упознати су с тим да картографија није средство репрезентације, већ визуелни епистемолошки простор откривања који кроз своју отворену, учесничку визуелно-наративну форму омогућава продубљено разумевање њихових аутентичних путања учења. Предочени су им и примери картографија који су их охрабрили, позвали да и они креирају прву, радну верзију сопствене картографије и обезбеђени су им материјали које су навели као потребне пре самих радионица. Такође, наставници су истраживачима доставили основне информације о свом професионалном развоју (Hernandez-Hernandez et al., 2018).

Током радионица наставници су унапређивали своје почетне верзије картографија и разматрали оно што праве у односу на три аспекта која су истраживачи научници предложили: 1. место учења; 2. повезаност учења у сопственој пракси у својој школи као и изван школе; 3. смисао који придају самом учењу у том догађају, ситуацији коју приказују. Истраживачи научници су обезбедили материјал (фотографије, стикере, маркере, постере, Прези презентације...), помагали кроз разговор, ако су наставници то желели, али нису сугерисали нити процењивали картографије. Наставници су представили своје картографије, с другима су делили своје лично значење које им придају. У форми личне приче из првог лица говорили су о својим искуствима, сећањима, осећањима, жељама и надањима. Истраживачки тим је пажљиво ана-

лизирао прикупљене податке и после шест месеци се вратио у школе да са наставницама подели своје увиде о томе како, где и са ким се кроз различите путање унутар и ван школе одвија учење наставника. Увиди су у ствари шири концепти засновани на конкретним подацима из картографија, али и из документованог процеса настанка картографија о томе шта су им наставници дозволили да виде кроз значење које су поделили вербално, визуелно и кроз непосредно учешће у истраживању. Аутори објашњавају да нас свака од картографија позива да промишљамо шире о култури неговања управо овакве путање учења наставника, да преиспитујемо одређене начине понашања који се фаворизују и разумевају учење унутар сплета разноврсних односа (Hernandez-Hernandez et al., 2018).

Овакви креативни, позивајући начини за причање личних прича у педагошким истраживањима нису тек само прича, репрезентација и/или илустрација проживљеног, већ испреплетани епистемолошки простори који позивају друге да их посећују, придају им значења и учествују у њиховој промени током стварања живеће педагошке теорије. Отварањем и препознавањем широког дијапазона могућности, чак и истраживачи из различитих временских зона могу стално да комуницирају и буду у току поводом питања која су им у фокусу педагошког истраживања које се одвија у култури запитаности.

Померају се границе ка сталном трагању за новим, отвореним просторима за заједничко истраживање проживљених догађаја, доживљаја и искустава. Коистраживачи најпре трагају за сопственим представама о врсти истраживања које спроводе. На пример, у једном *колаборативном етнографском истраживању* (Fendler & Hernández, 2015) најпре се кроз низ радионица трагало за представама средњошколаца о истраживању уопште, затим за представама о етнографском истраживању, што је био основ за дискусију и грађење заједничког значења о истраживању у које су се укључили. Током дискусије изронила је тема *Њоља/Шерена* као једна од кључних у етнографији, што је даље усмеравало њихову запитаност. Истраживачи су трагали за тим шта је терен у њиховом етнографском истраживању и почели су да се баве питањем – које су њихове праксе учења унутар и ван школе. Средњошколци су кроз различите визуелне медије попут мурала, видео-снимка, фотографија, презентација, постера причали приче о сопственим праксама учења и касније их представили јавности.

У прилог томе, са теоријске стране Пинегар и Дејнес (Pinnegar & Daynes, 2007) тврде да се научна јавност у друштвеним наукама отворила према наративима, личним причама. Почела је да их препознаје као научно релевантне и оправдане податке. Заправо, епистемолошко причање прича се одређује као алтернативни приступ, али и начин за прикупљање јавно доступних података (Sinner, 2013) кроз које учесници говоре о животу, разматрају га на нов начин, у другим околностима и долазе до сазнања, па самим тим и граде неку нову причу која ће при сваком наредном препричавању поново бити измењена.

Такође, личне приче су важне, јер се кроз њих преламају крупне друштвене теме и питања (нпр. расподела моћи, трансформација институција, породични односи, питање рода...) (Huber et al., 2013; Marshall, 2011), а свака лична прича је искуствена, непосредна и има своју јединствену практичну, животну теорију у којој

елаборира друштвене теме на микроплану. У том смислу је коистраживачима важно препознавање личних прича које други причају и причање заједничких прича о њима као учесницима исте праксе, што је често одређено кроз наративе са садржином кроз коју се одговара на питање: Шта смо заједно урадили? (Wicks & Reason, 2009: 244). Ове личне приче заједничке акције се испољавају у одношењу са другима, учесници их тестирају у пракси, преиспитују их, али и мењају. Увек лично значе појединцу (Brydon-Miller & Coghlan, 2019; Huber et al., 2013) који тако своју личну причу почиње да мења, да је прича и живи на другачији начин.

Сваки од коистраживача, поред тога што има своју причу, јесте *гео заједничке истраживачке приче*. Мармон Силко (Marmon Silko, 1996; према: Huber et al., 2013) пише о томе како нас у ствари приче повезују и указују нам да будемо присутни у садашњости, а исто тако нас повезују са собом и другима у прошлости. У култури запитаности јасно је да је унутар сваке личне приче и институционална прича. На овај начин повезују се појединци који су сада у институцији једни с другима, као и с институцијом кроз шири метанаратив као израз динамике и односа према заједници. Приче које чланови неке заједнице причају говоре нам о томе ко су, али приказују и културу памћења, сећања и уједно бивања у тренутку збивања тих прича – присуства. Тиме приче обликују идентитет појединаца и заједница који их причају, слушају, памте и живе.

### **Истраживање као политички процес**

Сврха културе запитаности у педагошким истраживањима јесте у томе да истински практично служи људима (DeLong, 2010; Whitehead, 2018) који у њему учествују и доприносе као субјекти на себи својствен начин. Претпоставља не само отворени простор за изношење различитих мишљења, већ и политички процес у коме неслагање истраживача оставља потенцијал за изражање, смислено појављивање и развијање нових субјективности и следствено томе за креирање неких другачијих пракса и вредности (Atkinson, 2011; према: Hernández-Hernández, 2018). Тиме је истраживање *политички процес* на много начина (Pascal & Bertram, 2012), од којих се за потребе овог рада могу структурирати два: 1. учешће у одлучивању током трајања истраживања, 2. утицај који остварује на непосредну праксу током и након истраживања.

### **Учешће у одлучивању током трајања истраживања**

Политичка димезија огледа се у самој *природи одвијања истраживачког процеса* током ког сваки учесник као субјекат истраживања има право и могућност да учествује и допринесе креирању знања о неком питању, теми која их се тиче (Pascal & Bertram, 2012). Попут полифоније која, упркос томе што на махове може деловати хаотично, отвара могућност да се свачији глас чује, да се креирају различити наративи и продуби разумевање. Сагласно томе, у овим оквирима требало би „пустити традиционалну методологију“ (Fendler & Hernandez, 2015: 293), чиме истраживање постаје начин живљења за коистраживаче који су укључени у све фазе истраживања, одлу-

чивање о методологији и садржају, као и у рефлексију о донетим одлукама (Heron & Reason, 2001). Притом коистраживачи могу да мењају сам ток истраживања у било ком тренутку уколико се испостави да је то потребно и смислено.

### **Утицај који истраживање остварује на непосредну праксу током и након процеса истраживања**

Педагошко истраживање које се одвија у култури запитаности као општем приступу јесте *полиптичко*, а тиме и *јавно*, јер је важно и за друге који нису били коистраживачи, али их се теме, проблеми, резултати истраживања посредно или непосредно тичу. Истраживање као процес и знање настало током тог процеса остварује утицај на непосредну праксу (Delong & Whitehead, 2011; Pascal & Bertram, 2012). У литератури се тврди да је живећа пракса политизиована (Pascal & Bertram, 2012). Говори се о концепту наставника као лидера који учествује у промени културе школе, демократски оријентисаној трансформацији коју одликује „једнака расподела моћи, партициптивно одлучивање, обезбеђивање најбољих могућих животних шанси за све ученике, наглашавање етичке димензије деловања и вредности какве су заједништво, партиципативност, праведност, једнакост” (Radulović, 2016: 136). Неопходно је подвући да грађење културе истраживања у којој је запитаност природно стање суштински може да доведе до промена у образовању. Важно је да коистраживачи верују да су промене могуће и да се до њих долази кроз њихово сопствено учешће и деловање у пракси (Radulović, 2016), што је на плану односа утемељено на кореспондирајућим вредностима и подржано кроз одговарајуће поступке, стратегије и изборе. Повећање корпуса знања и броја спроведених истраживања о одређеној теми може у друштвеној стварности довести до повећане осетљивости на институционалном и неинституционалном нивоу за теме и проблеме на које се указује кроз истраживање, што даље води евентуалним променама структуре тих организација. На пример, неко истраживање о роду може водити до различитих трансформативних акција у друштву, што доприноси већој једнакости полова (Huber et al., 2013; Pascal & Bertram, 2012).

Истраживања која се спроведе у овом хабитусу културе запитаности у фокусу имају *трансформативну акцију* (Macpherson et al., 2002), заједнички, удружено осмишљену акцију усмерену на промену постојећег стања. Током целог процеса постоји увезаност и динамичка тензија између личних наратива и чињеница/увида из теорије и/или праксе. Притом учесници у овом процесу, с једне стране, полазе од сопствених наратива, а с друге стране, детаљно проучавају примере добре праксе и креирају преглед релевантне стручне и научне литературе. Учесници даље развијају живећу теорију тако што из овог сажетог приказа примера добре праксе и релевантне литературе *долазе до принципа* на којима се темељи свако даље истраживање (Marshall, Cobb, & Ling, 2002). Тако у ствари теме, питања и принципи у култури запитаности *израњају* - бивају откривени, кроз дијалог.

С једне стране, испоставља се питање како мотивисати практичаре да читају истраживања из области образовања и премосте јаз између теорије и праксе? Тешкоћа на коју наилазе је то што је академски језик тежак за разумевање и зато би требало почети од сопствених знања уграђених у свакодневно искуство и међуљудске од-



носе. Потом би требало консултовати релевантну литературу којом ће се подржати истраживање и даље усмеравати теоретизовање праксе (Delong, 2013).

С друге стране, истраживање је препознато као заједничка одговорност и доношење одлука у ком се *вреднује лично, њроживљено искуство*, па је сваки учесник у истраживању експерт за сопствено искуство, најбољи познавалац сопственог живота, те зато и равноправни истраживач. Истраживачи имају став запитаности према различитим доживљеним, затим дискутованим и забележеним праксама. Током различитих сусрета заједно их разматрају, придају им нова значења и доприносе истраживачком процесу, променама у својој институцији и друштву. Имају заједничку, у процесу стално надограђујућу агенду. Воде питањима која дефинишу да су за њих лично релевантна и зато су релевантна и за актуелну и наредну фазу у дизајнирању и реализацији истраживања. То нису нужно уобичајено научно формулисана истраживачка питања и потпитања која имају јасну структуру и касније фокусирају целокупан процес прикупљања и интерпретације података. У свакој фази се полазећи од радне верзије питања, кроз дељење личних прича, долази до радних верзија концепата. Затим се питања редефинишу и трага се за новим концептима. Тако се централним концептима приступа индиректно, вишеслојно, током више различитих фаза и сусрета. Полазећи од њихове сложености, истражују се вишеперспективно, тако што је сваки учесник истраживања позван да у дијалогу да свој допринос, исприча личну причу, изрази се како његово лично животно искуство *резонује са централним концептима*. Ово јединствено искуство их мотивише да истински *доживе истраживање као нешто своје* и охрабрује их да ову културу и даље негују.

Сходно томе, педагогија се мора мењати у смеру који подразумева другачији однос теорије и праксе. Пракса се разуме кроз концепт подржане праксе схваћене као *praxis*. Теорија и пракса су неодојиве и истовремено се развијају. Лидерство се дели између различитих ученика који *промишљају о и гелају* у сопственој пракси полазећи од јасно артикулисаних, њима смислених, прихваћених, заједничких вредности и акција (Крнјаја, 2016). Зато питања којима се баве нису неупитни оријентир, већ флексибилне тачке ослонаца и полазишта за критичко преиспитивање и промену праксе и теорије за све коистраживаче. На пример, Синер (Sinner, 2013: 241) наводи нека од питања која мотивишу овај истраживачки хабитус наставника данас у контексту истраживања из историје педагогије: „Зашто је наставник из прошлости важан за наставнике данас? Коју вредност имају архиве у образовању наставника? Како бисмо могли да преиспитамо наше методе истраживања да бисмо придали смисао животима жена наставница?“

Оваква лично важна питања коистраживачи имају на уму као референтну тачку и уједно ослонац за промишљање сопствене праксе. Измењена улога истраживача током трансформативне акције претпоставља да се истраживање и истраживачи развијају кроз учешће у колаборативној истраживачкој групи која *своје акције темељи на сјално еволуирајућим подацима* који су у континуитету сами са собом, али и отворени за промене током дефинисања питања, прикупљања, анализе, интерпретације и промишљања података. Управо зато култура запитаности у педагошким истраживањима дозвољава, тј. открива потребу за једном новом врстом осетљивости и спремности за сталним преговарањем учешћа са другима.

## Закључак

Живети живот у култури запитаности значи бити стално будан и отворен за различитости (Irwin, 2004), не на начин да се прихватају тако што се толерише њихово присуство, већ тако што се истински уважавају као добродошле. Измештајући се изван оквира устаљеног академског контекста, запитаност бива став или општи приступ васпитној стварности, чињеницама, питањима, темама у свакодневном животу деце, родитеља, васпитача, наставника, стручних сарадника, научника и других појединца и институција који су препознати као истраживачи не само онда када учесници наилазе на неки неодложан и важан проблем или тешкоћу коју желе да превазиђу. Неизвесност се очекује, а промена ослушкује, прихвата и подржава кроз трансформативне акције у свакодневној пракси. Трансформативна акција је заправо *бивајућа и насћајућа прича о нама*, коистраживачима васпитне стварности коју делимо, градимо и мењамо. Коконструисање те живеће педагошке теорије је увек и лична промена која је еколошки гледано одраз и израз друштвене промене, јер су коистраживачи део друштвених структура, али и агенс који их мења.

Критике педагошких истраживања која се одвијају у култури запитаности иду у смеру проблематизовања научне заснованости и објективности. Неуобичајено је што личне приче учесника у истраживању могу у толикој мери да обликују ток самог истраживања, што истраживачка питања нису унапред кроз тачну формулацију одређена и што је фокус на експлицитно изговореним вредностима артикулисаним у терминима *поверење, отвореност, сарадња*. Постоји бојазан да ова истраживања, тиме што омогућавају свим учесницима праксе непосредно изражавање и мењање процеса, могу бити схваћена демагошки, као обичан разговор или интерактивна настава која се због помодарства назива другачијим приступом истраживању, а да у ствари нису руковођена научним методом. Опет, гледано из угла постквалитативних истраживања, којима припадају и педагошка истраживања која се одвијају у култури запитаности, логично је што су личне приче, лична значења учесника агенсне природе. Стога, није оправдано критиковати педагошка истраживања која се спроводе у култури запитаности на основу карактеристика које она по себи не заговарају кроз начин на који се спроводе због епистемологије на којој су утемељена.

У њима фокус није на трагању за резултатима који ће истраживачу помоћи да одговори на истраживачко питање које је унапред поставио, већ се полази од тога да је сазнање коконструисано, откривајуће, процесно и концептуално, а сви коистраживачи заједнички откривају концепте у истраживачком процесу који се услед тих нових, тек појављених концепата мења (Hernandez-Hernandez et al., 2018; Marshall et al., 2002). Зато постквалитативна истраживања имају свој смер развоја изван граница унапред планиране агенде (Marcus, 2009; према: Lather, 2013). Субјективност се развија „унутар интра-акције, кроз постхуману, релациону заплетеност“ (Lather, 2013: 639) која надилази предвидљивост и даље актуелног доба података и квантификације. Ипак, Ладер тврди да се пракса заснована на подацима полако „распршује због сопственог неуспеха у производњи“ (Lather, 2013: 643), али да су подаци актуелни на неке другачије начине. Рефлективно знање као општији образац опстаје (Mihic et al., 2005; према: Lather, 2013), па се „пракса и објекти поља редифинишу и реконфигуришу“ (Lather, 2013: 640).

„Истраживања оснажују практичаре у рефлексивном преиспитивању своје праксе, али су и контекст развијања партнерства“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013: 299) унутар и између образовних и других институција, практичара и теоретичара. Фокус је на неговању *исстраживачке педагошке културе*, уместо *репродукције културе педагошких исстраживања* која су резервисана за академике. Заговарајући ову перспективу потребно је остати непрестано радозна о своју и личне приче других кроз неговање културе запитаности. Стварно знање је управо знање међу нама, уграђено у међуљудске развијајуће односе. Истраживање се прихвата као начин блиског и стварног учесничког сазнавања и промене васпитне праксе. Иако је одустати од једне групе традиција и бити методолошки инвентиван током истраживања непредвидиво, контекстуално је примерено и утемељено на конкретним еволуирајућим подацима који долазе из личних прича људи. Тиме се не маргинализује, али и не елитизује неко знање. Развија се истраживачка педагошка култура у којој су коистраживачи позвани да допринесу потпунијем разумевању, стварању живеће педагошке теорије и трансформацији праксе изнутра јер су у њено настајање непосредно укључени и суштински заинтересовани.

## Литература

- Brydon-Miller, M., & Coghlan, D. (2019). First-, second- and third-person values-based ethics in educational action research: personal resonance, mutual regard and social responsibility. *Educational Action Research*, 27(2), 303-317.
- Delong, J. (2002). *How can I improve my practice as a superintendent of schools and create my own living educational theory?* (doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.actionresearch.net/living/delong.shtml>
- Delong, J. (2010). Engaging educators in representing their knowledge in complex ecologies and cultures of inquiry. *Educational Journal of Living Theories*, 3(1), 1-38.
- Delong, J. (2013). Transforming teaching and learning through living-theory action research in a culture of inquiry. *Educational Journal of Living Theories*, 6(2), 25-44.
- Delong, J., & Whitehead, J. (2011). *Transforming Educational Knowledge through Making Explicit the Embodied Knowledge of Educators for the Public Good. Presented at American Educational Research Association Conference in New Orleans, USA, 9th April 2011*. Preuzeto sa <https://eric.ed.gov/?id=ED518585>
- Elliott, J. (2015). *Educational action research as the quest for virtue in teaching*. *Educational Action Research*, 23(1), 4-21.
- Fendler, R., & Hernández, F. (2015). Visual culture as living inquiry: Looking at how young people reflect on, share and narrate their learning practices in and outside school. In I. Aguirre, (Ed.), *Mapping and Evaluating Research on Young People as Visual Culture Producers* (pp. 281-297). Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA).
- Irwin, R. L. (2003). Toward an Aesthetic of Unfolding In/Sights Through Curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2), 63-78.

- Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: A Metonymic Métissage*. In R. L. Irwin, & A. D. Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry* (pp. 27–40). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Hernandez-Hernandez, F., Sancho-Gil, J. M., & Domingo-Coscollola, M. (2018). Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories. *Digital Education Review*, 9(33), 105-119.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research with rather than on people - Chapter 16. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 179-188). London: Sage.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas . In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 91-102). London: SAGE.
- Krnjaja, Ž. (2014). Disciplinarni ili integrisani kurikulum – tri razlike. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 189–202.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet. Razvijanje prakse dečjeg vrtića. Knjiga 3*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju – Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward?. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>
- Macpherson, I., Aspland, T., Elliott, B, Proudford, C, Shaw, L., & Thurlow, G. (2002). A journey into a learning partnership: a university and a state system working together for curriculum change. In W. F. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnership for social justice in education* (pp. 141–162). London: Routledge.
- Marshall, J. (2016). *First person action research: living life as inquiry*. London: Sage.
- Marshall, J. (2011). Images of changing practice through reflective action research. *Journal of Organizational Change Management*, 24(2), 244–256.
- Marshall, R., Cobb, A., & Ling, C. (2002). Change in schools: practice and vision. In W. F. Atweh, S. Kemmis, P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnership for social justice in education* (pp. 163-188). London: Routledge.
- Marshall, J., & Reason, P. (2007). Quality in research as “taking an attitude of inquiry”. *Management Research News*, 30(5), 368-380.
- Marshall, J., & Reason, P. (2008). Taking an attitude of inquiry. In B.Boog, J. Preece, M. Slagter, & J. Zeelen (Eds.), *Towards quality improvement of action research: Developing ethics and standards* (pp. 61-81). Rotterdam: Sense Publishers B.V.
- Meyer, K. (2010). Living Inquiry: Me, My Self, and Other. *Journal of Curriculum Theorizing*, 26(1), 85 – 96.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2012). Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 477-492.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. (2007). Locating narrative inquiry historically. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 1–34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku. Između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet.

- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sinner, A. (2013). Archival research as living inquiry: an alternate approach for research in the histories of teacher education. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(3), 241-251.
- Whitehead, J. (2013). Evolving a living-educational-theory within the living boundaries of cultures-of-inquiry. *Educational Journal of Living Theories*, 6(2), 12-24.
- Whitehead, J. (2018). *Living theory research as a way of life*. Bath (UK): Brown Dog Books.
- Wicks, P. G., & Reason, P. (2009). Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3), 243-262.

Примљено: 03.08.2019.

Коригована верзија рада примљена: 04.12.2019.

Прихваћено за штампу: 07.12.2019.

## **Living inquiry in educational research: From personal stories to transformative actions**

**Ivana Prlić**

Preschool Teacher Training and Business Informatics College – Sirmium,  
Sremska Mitrovica, Serbia

### **Abstract**

*In living inquiry, researchers start from the premise that life is complex, and that processes and events are neither complete nor fixed. Pedagogical research is recognized as a continuous process of immediate, living, evolving connections and relationships between co-researchers, the community of practitioners, and theoreticians. They are drawn together by questions they regard as important, but they also focus on maintaining good relationships based on the values of trust and respect. The scientific is seen as being close and attainable, and living pedagogical theories as embedded in an entire network of interpersonal relationships. They are continually woven from the unique personal stories of co-researchers, whose unexpected themes, questions, and changes of direction emerge in the process of negotiation and discovery of practice and theory. They are a reflection of wider social themes, but at the same time continue to guide the research process. By building relationships they tell existing stories about themselves, but also re-examine old patterns and the accumulated history of their relationships, and co-construct new stories. Thus research is examined as a cooperative epistemic storytelling process, which is at the same time a political process, both because of the possibility of taking part in decision-making in the course of research, and because of the influence on immediate practice while it takes place and after its completion. The development of this pedagogical culture of research opens up the possibility for practitioners and theoreticians to essentially simultaneously contribute together to the transformation of living pedagogical theory and the transformation of practice from the inside through recognizing and supporting the agency of personal stories.*

**Keywords:** *living inquiry, pedagogical research, epistemic process, political process, transformative action.*

## **Култура педагогических исследований: от личных историй до трансформирующих действий**

**Ивана Прлич**

Высшее профессиональное заведение для подготовки воспитателей  
и бизнес-информатиков, Сремска Митровица, Сербия

### **Резюме**

*В культуре педагогических исследований предполагается, что жизнь сложна, а процессы и события не завершены и не зафиксированы. Педагогические исследования утверждаются как постоянный процесс непосредственных, живых, развивающихся связей и отношений между исследователями, сообществом практиков и теоретиков. Объединяют их важные вопросы, но основное внимание также уделяется поддержанию хороших отношений, основанных на доверии и уважению. Научность воспринимается как близкая и достижимая, а живые педагогические теории содержатся в целой сети межличностных отношений. Они постоянно «ткуются» из уникальных личных историй со-исследователей, чьи неожиданные темы, вопросы, повороты появляются в процессе переговоров и открытия практики и теории. Хотя являются отражением более широких общественных тем, они все же направляют процесс исследования. Выстраивая отношения, они рассказывают о себе существующие истории, а также пересматривают старые модели, аккумулированные истории отношений и вместе конструируют новые истории. Таким способом исследование рассматривается как совместный эпистемический процесс рассказывания историй, но это также политический процесс, как из-за возможности участвовать в принятии решений в ходе исследования, так и из-за влияния, которое оно оказывает на непосредственную практику во время и после продолжения этого процесса. Развитие данной исследовательской культуры оставляет практикам и теоретикам открытое пространство для совместной существенной одновременной трансформации живой педагогической теории и внутренней трансформации практики путем распознавания и поддержки гибкости личных историй.*

**Ключевые слова:** *культура педагогических исследований, эпистемический процесс, политический процесс, трансформирующее действие.*

## Улога школског надзора у конституисању основношколског система у Србији у првој половини 19. века

Наташа Вујисић Живковић<sup>1</sup>

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

### Апстракт

У овом раду настојали смо да реконструишемо улогу коју је државни надзор над основним школама имао у конституисању основношколског система у Кнежевини Србији у првој половини 19. века. Развој основношколског система у Кнежевини Србији ишао је сјоро и са досића пошешкоћа: ошјежан вазалним положајем државе, ошјерећен славим економским стањем и, најзад, лошом државном администрацијом која се шек формирала. Праћење улоге школског надзора у конституисању основношколског система захтева анализу извештаја школских надзорника, као извора првог реда. Такође, будући да су у првој половини 19. века у Кнежевини Србији радилa два школска надзорника, Пећар Радовановић и Милован Сјасић, важно је да сагледају њихове личне преференције и педагошка стајалишта која су их водила у овом надасве шешком задатку. Требало је обићи мале сеоске школе кроз нејрокрене пределе, преко речица, брда, на коњу, савати у безусловним коначима. У таквим условима наши први основношколски надзорници појављују се као наши први стајисичари јавне наставе, исци основношколских закона, они који су поучавали недовољно спремне учитеље педагошком раду. У овом раду управо смо се концентрисали на ове аспекте рада школских надзорника да бисмо сагледали њихову улогу у конституисању основношколског система у Кнежевини Србији у првој половини 19. века.

**Кључне речи:** основношколски надзор, Србија у првој половини 19. века, основна школа.

### Увод

У нашој педагошкој историографији још увек немамо синтезу у приступу реконструкцији развоја основношколског система у Кнежевини Србији у првој половини 19. века. Доминирају дела у оквиру укупне друштвенополитичке и културне историје, често настала у поводу јубилеја значајних институција и културних радника, а која представљају приказе развоја основношколског система (Стојанчевић, 1981; Чубриловић, 1974) или анализе конституисања основношколског система са циљем да се одреди његов укупни политички правац и идеал образованости (Јовановић, 1993) у контексту друштвене модернизације (Ђurović, 1999, 2004; Potkonjak, 2010; Trgovčević, 2003).

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

Разматрање улоге школског надзора у развоју школског система у Србији захтева синтезу у приступу, будући да се кроз школски надзор рефлектују сва кључна питања конституисања основношколског система, као што су укупан број школа, ученика и учитеља, материјални и социјални положај учитеља и ученика, стање школских зграда, педагошки аспекти – квалитет наставе, уџбеника, наставних програма (Vujisić Živković, 2014).

У истраживању ове теме користили смо извештаје школских надзорника, као изворе првога реда. На основу њихове анализе добија се реалан увид у стање у основним школама, нпр. чињеницу да је почетком 20-их година 19. века било тек око 20 основних школа и да се у наредној деценији њихов број удвостручио другачије тумачимо ако смо свесни тога да у школама и даље раде педагошки неприпремљени учитељи, од којих је већи број имао завршену тек основну школу.

### **Нормативни оквири надзора над основним школама у Кнежевини Србији**

У првој половини 19. века у Кнежевини Србији можемо да разликујемо две етапе у развоју основношколског надзора: период 1807–1842. године, у коме се конституише надзор и период 1842–1857. године, у коме је основношколска ревизија постала саставни део просветне политике.

Почетке школског надзора имамо већ у периоду Првог српског устанка: школску ревизију у Смедереву 1806. године обавио је Иван Југовић (потоњи оснивач Велике школе), а 1807. Доситеј Обрадовић као „главни надзиратељ училишта“ посетио је основну школу у Београду за покрштену турску децу (Вукићевић, 1899). И Југовић и Доситеј Обрадовић заправо су присуствовали тзв. годишњим испитима, оценили знање ученика, а на основу те оцене и рад учитеља. Ђока Спасић, ученик смедеревског учитеља Јована Ранчића, описао је Милану Ђ. Милићевићу (2005) како је изгледао овај испит: „После неколико дана дође Ранчићу у школу Иван Југовић, Србин из оне стране родом. Учитељ рекне ђацима те устану и викну: ‘Поздрављаемо!’ Југовић поред дугог говора узме један ђачки фес (који се у оно време куповао по 60 пара) и стаде питати: ‘Ода шта је овај фес? Где се гради? Како се овако доноси?’ И још много. – ‘Ви ћете’, рече он ђацима, даље, ‘бити господа, трговци, мајстори и треба да знате то’. На испиту је председавао Југовић, а било је и доста ђачких родитеља. И ако ми нисмо знали готово ништа, опет веселијој и слободнијој деци дадоше по маријаш (ондашњи 8 пара), да придену на прса. Који то нису добили, плакали су, и учитељ Ранчић тешио их је говорећи: ‘Учите ми добро и владајте се лепо, па ћете о другом испиту добити по дукат, а не по маријаш.’” Спасићево сведочење о годишњем испиту који је обавио Југовић у основној школи у Смедереву једно је од ретких којим располажемо и мада оскудно даје нам, како Милићевић у делу „Кнежевина Србија“ наглашава, „макар и бледу слику школе ондашње“ (Milićević, 2005: 145).

Истраживање доступне грађе води до закључка да се школски надзор први пут спомиње у „Објавленију“ кнеза Милоша од 10. марта 1823. године, у коме је бригу о основним школама поверио архимандриту манастира Враћевшница Милентију и



кнезу Раки Тешићу из ваљевске нахије (Петровић и Петровић, 1884: 428). Али, немамо податке о томе да ли су и на који начин ови надзорници вршили ревизију основних школа. Потом је 21. априла 1832. године кнез Милош поставио Атанасија Теодоровића за „надзиратеља нижих школа у Београду“, који је ову функцију обављао и наредне године.

О конституисању школског надзора можемо да говоримо почев од 1836. године, у којој је, 21. марта, установљена функција „директора свију школа“ на коју је постављен професор крагујевачке гимназије Петар Радовановић (Петровић, 1989: 56). За Радовановића је написано посебно *Наставленије дирекџора свију школа*, којим су прецизирана његова права и дужности: он треба најмање једном, а „најбоље два пута у години“ (једном у марту и једном у августу), да посети све основне школе, државне и општинске (према личној процени „директор“ је имао право да посети било коју школу у било које време) – ове посете укључивале су прегледање школске зграде, намештаја и учила, праћење да ли учитељи предају наставне предмете и садржаје које је прописало Попечитељство просвештенија и пружање помоћи учитељима у састављању наставног плана и распореда часова; даље, функција „директора“ била је да прати „боље способне“ ученике и да обезбеди да се довољан број њих упише у гимназију, а да, с друге стране, води рачуна о томе да се ученици „неодпуштају из школе“ без његовог одобрења; у државним основним школама „директор“ је постављао учитеље, док је у општинским потврђивао њихов избор у договору са општинским властима; био је надлежан да обезбеди да се учитељима редовно исплаћују плате и да поставља месне школске надзорнике „из редова свештенства и грађана“; када је у питању наставни рад, задатак „директора“ био је да се стара да учитељи децу „закону християнском поучавају“, да овладају црквеним појањем и редовно учествују у богослужењу, да учитељи „свагда у добром сагласију са свештенством буду“ и испуњавају своје дужности према цркви; на крају, „директор“ је био обавезан да води евиденцију о броју учитеља, да прикупља податке о њиховим годинама, пореклу, образовању и „примеченија“ о њиховом наставном раду и „поведенију“, да бележи какве су школске зграде, колико у школама има разреда, одељења и ученика. За остале аспекте рада основних школа и учитеља које би пратио, а који нису били дефинисани Наставленијем, „директор“ се упућује да поступа према „благоразумију“ (Dragičević i Timotijević, 2009: 57-58).

Потом је 1. августа 1839. усвојено Радовановићево *Наставленија посећивања нормални школа у Књажегсџву Србији*. У овом упутству за надзирање основних школа и учитеља, „главним директорима“ је у 13 тачака дато на који начин и које аспекте рада школе и учитеља треба да прате. Они треба да: 1) обиђу све школе, државне и општинске, и обаве годишње испите у присуству свештенства, месних надзорника школа и општинских власти, 2) испитају све ученике и да пажљиво прате која питања учитељ поставља и одговоре ученика јер на тај начин најбоље могу да оцене да ли су деца разумела наставно градиво или су напамет научила одговоре које им је учитељ унапред дао, 3) испитају ученике из свих предмета и тако сазнају да ли се учитељ држао прописаног програма, 4) оцене „[...] каквог је вежества и какве је способности учитељ [...] и с каквим је приљезенијем и ревношћу ученике своје настављао“, 5) прате да ли су ученици са учитељем редовно одлазили у цркву и „[...] колики су на-

предак у извршавању християнских дужности показали”, 6) обавесте се о „владању и поведенију” учитеља код свештенства, месних школских надзорника, кметова и мештана, 7) испитају да ли деца која су „[...] за науку способна у школу иду или се може бити код куће у беспослици забављају” и надлежне власти обавезу да родитеље саветују да уписују и редовно шаљу децу у школу, 8) процене која су деца способна да наставе школовање у гимназији, 9) сагледају и у извештају опишу у каквом су стању школске зграде, школски намештај и остале „школске потребе”, 10) прикупе податке о учитељима – име и презиме учитеља, у ком разреду раде, године старости, „од куда су родом”, колико дуго раде као учитељи, да ли су ожењени, „какве су способности и владања”, које су предмете предавали у ком разреду и уколико је потребно додатна „примеченија”, податке о школи – у ком су месту, срезу, округу, колико разреда има школа, колика је учитељска плата, број ученика и „стање њиови родитеља”, 11) воде дневник о путу који су прешли да би Попечитељство могло да им надокнади трошкове, 12) напишу који су учитељи „неспособни и добро невладајући се” како би их Попечитељство заменило бољима и да 13) све тачке овога Наставленија што тачније и ревнотије извршавају (Архив Србије, МПС-п, 1839, No. 271).

Године 1839. Кнежевина Србија подељена на два тзв. школска круга (ова подела незванично је установљена још 1836. године), источни (од Београда ка Тимоку) и западни (обухвата Моравско-подринску и Подринско-савску војну команду). За „главне директоре школа” именовани су Георгије Зорић (23. септембра 1839. године) и Сима Милутиновић Сарајлија (1. децембра 1839. године). Милутиновић се није дуго задржао на месту „главног директора школа”, 24. јула 1841. године заменио га је Тимотије Милашиновић, који се такође кратко задржао у Србији, већ 1842. године дао је оставку на службу. Поред два „главна директора школа”, Зорића за источни и Милашиновића за западни „школски круг”, 1841. године за „врховног надзиратеља свију школа” постављен је Димитрије Исаиловић, који је углавном радио на ревизији школа у престоници и надзирао рад гимназије и Лицеја.

Средином 1843. године Зорић умире, тако да је Попечитељство остало без оба централна надзорника. Тада на српску просветну сцену ступа др Милован Спасић, друга кључна фигура основношколског надзора. У наредној деценији усталила су се два „главна управитеља” која су радила на школском надзору, Спасић за западни и Радовановић за источни „школски круг”, док је Исаиловић најпре постављен за „главног управитеља гимназија”, а потом (1848. године) за начелника Попечитељства просвештенија, функцију коју је обављао до смрти 1853. године.

Непосредно након што је постављен на место „главног директора школа”, Радовановић је Попечитељству упутио „План по којему се школе отечествене точно и уредно без сваког препјатства, и са успехом посетити имају”. Овај план започиње дефинисањем функције надзирања школа: надзор у првом реду служи да би Попечитељство „[...] о стању школа, квалитету, способности и ревности учитеља, као и о недостацима, који би се при којој школи нашли, истинито и точно суђење имати могло, како би се овоме недостатци дигнули, и само стање школа побољшано било, одређени су директори свију школа, којих је дужност два пут у години све у особном њима повереном кругу налазећи се школа посетити, и потом известија о наведенима истоме предславном Попечитељству поднети”. Даље, по Радовановићевом „Плану”

дужност „директора“ је да у присуству месне власти и месног школског надзорника обаве годишње испите и „донесу суд“ о учитељима, да подносе опширне извештаје Попечитељству како би оно могло одмах да предузме одговарајуће мере, с тим да су месне власти обавезне да им пруже сву неопходну помоћ приликом обиласка школа. Што се тиче плаћања трошкова превоза, Радовановић указује на то да је дотадашња пракса била да се начелништва обавештавају о доласку „директора“ да би она на време обезбедила коње или кола за превоз, а уколико у овоме не успеју, општине су биле дужне да нађу превоз који су „директори“ плаћали из сопствених средстава, па би им овај трошак Попечитељство касније надокнађивало (Архив Србије, МПС-п, 1843, ф. V, бр. 350, No. 1203).

Године 1853. уведена је нова организација школског надзора: поред „главних управитеља“ Спасића и Радовановића, 16. јануара установљено је звање „главног инспектора училишта“ за које је 26. јануара изабран Платон А. Симоновић. Симоновић се није дуго задржао на овој функцији, 19. октобра 1855. године кнежевом одлуком је отпуштен. Ипак, за њега је сачињено посебно *Насџавленије за љавној инспекџора училишџа* чије су кључне тачке следеће: инспектор је дужан да сваке године посети одређен број основних школа тако да за пет година обиђе све основне школе у Кнежевини Србији; да се на основу извештаја „главних управитеља“ основних школа стара о томе да основне школе напредују; да води рачуна о томе да све основне школе добију „добре и способне“ учитеље и да се њихов положај побољша; да врши и потврђује избор учитеља на предлог „главних управитеља“ тако што би се према могућностима са њима састајао да би стекао увид у њихова лична својства и способност; да сачини „писмена наставленија“ као помоћ учитељима у наставном раду; да изриче казне учитељима када опомене „главних управитеља“ не помогну „[...] укором и претњом, премештањем с једног у друго место“, смањењем плате, па и одузимањем звања и да награђује учитеље похвалом и премештањем на боља места; да упућује „главне управитеље“ да једном годишње обилазе школе које су у њиховој надлежности, присуствују годишњим испитима и о стању школа, успеху ученика, „прилеженију, нравствености“ и раду учитеља подносе писане извештаје; да прегледа и контролише извештаје „главних управитеља“, у њих уноси своје коментаре и подноси годишњи извештај Попечитељству и да се на основу личног увида и извештаја „главних управитеља“ стара да се уклоне све препреке у подизању квалитета народног просвећивања.

Убрзо потом Спасић је унапређен у звање секретара Попечитељства просвештенија I класе. Године 1857. Радовановић је умро, да би његове дужности биле пренете на Спасића, који је недуго затим, у априлу 1858. године постављен за начелника Попечитељства просвештенија, да би две године касније преузео функцију директора Управе фондова и даљу професионалну каријеру наставио изван просветне струке.

Поред тзв. виших надзорника, за развој и унапређивање рада основних школа од великог значаја били су и „местни“ школски надзорници који се први пут спомињу у *Насџавленију дирекџору свију школа у Књажесџву Србији* од 21. марта 1836. године, али који нису постављани до доношења *Насџавленија учиџељима љравниџелсџвени и обџиџесџвени школа у Књажесџву Србији*. За месне надзорнике најпре су у

Шабачкој нахији именовани Радован Пантелић и Александар Ристић, у Неготинској Исак Облучаевић и у Ужичкој нахији Милош Мијатовић. Избор и постављење месних надзорника ишло је споро и са доста потешкоћа јер није било довољно писмених људи и оних који су се колико-толико разумели у просветну струку, те су ову функцију у почетку углавном обављали свештеници и општински чиновници. Велика је заслуга Јована Стерије Поповића за развој институције месног школског надзора: 12. августа 1843. године саставио је посебно упутство за месног надзорника у Неготину, које је годину дана касније делом преточено у школски закон. *Успроенијем јавној училишћној наставленија* (1845, 336-338), општешколским законом из 1844. године, дужност „местних управитеља“ дефинисана је на следећи начин: они треба да се старају о школским зградама, школском намештају и училима, да за школу и учитеља прибављају огрев, да у народу шире позитиван однос према школама и просвећивању, али и да надзиру рад и понашање учитеља у школи и изван ње.

### **Улога Петра Радовановића и Милована Спасића као основношколских надзорника**

Петар Радовановић (1808–1857) био је родом из Новог Сада у коме је завршио гимназију, студије права наставио је на Универзитету у Пешти. Имао је успешну адвокатску каријеру у Бачкој и Срему, да би 1834. године прешао у Кнежевину Србију за професора у то време једине „велике школе“ у Србији (потоње гимназије) која је 1833. године из Београда премештена у Крагујевац. (Аноним, 1857: 181-185). Радовановић је имао успешну каријеру у Попечитељству просвештенија у периоду 1836–1842. године: 1836. изабран је за првог „директора свију школа“, у мају 1838. за секретара Попечитељства, да би новембра исте године био премештен за професора Лицеја, а у марту 1839. поново је враћен за секретара Попечитељства, у коме је од октобра 1841. до августа 1842. године обављао и дужност начелника. У новембру исте године накратко је прекинуо рад у Попечитељству просвештенија – био је постављен за председника Окружног суда у Чачку, али је 15. септембра 1843, на сопствени захтев, опет враћен у Попечитељство просвештенија (Vujsić Živković, 2014).

Спасић је завршио основну школу у родном Рековцу. Након очеве смрти 1827, немајући средства за даље школовање, обратио се стрицу, који га је послао у Крагујевац да учи занат код извесног терзије који је истовремено био и трговац. У нади да ће наставити даље школовање, прешао је у Јагодину, у којој је за два месеца школовања радио као трговац, продавао је со на пијаци. Потом се вратио у Крагујевац, где је, како пише, игром случаја сазнао да постоји благодјелнице за гимназију у Сремским Карловцима. У Сремским Карловцима издржавао се тешко, поучавањем млађих ученика, да би након две године прешао у гимназију у Пожуну, коју је 1840. године завршио захваљујући стипендији бившег руског конзула Белеја, који је своју имовину оставио за помагање школовања сиромашних ученика. Опет као благодјеланац, овога пута Кнежевине Србије, уписао је Филозофски факултет у Халеу, али је по сопственој жељи прешао на Универзитет у Бечу, на ком је завршио студије. Докторску дисертацију, „О данцима редовним и нередовним“, коју је написао на латинском језику у

жељи да је брани на Бечком универзитету, одбранио је 1844. године на Универзитету у Халеу из разлога што је такса за полагање докторског испита у Халеу била знатно мања (Кнежевић, 1957: 116-120).

По повратку са студија 1844. године, Спасић је кнезу упутио молбу за пријем у државну службу: „Ја доле подписани питомац Правителства Србског, усуђујем се Вашој Светлости, Оцу Отечества [...], после девет година у страним државама ради науке и изображења проведени, припасти и најпонижније с синовском учтивошћу молити, да би ме способношћу и знању мом сходног званија учасником учинило [...] (Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. III, бр. 43, No. 478). Уз образложење да му његове способности још нису довољно познате и да тек треба у њих да се увери, кнез је на Спасићеву молбу одговорио решењем о ангажовању у канцеларији Попечитељства просвештенија са платом од 300 талира (Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. III, бр. 43, No. 478). Тако је он 13. априла 1844. постављен за „ванредног чиновника“ Попечитељства просвештенија и на тој функцији остао до 22. фебруара 1845, када је, поред Радовановића, а уместо Исаиловића, постављен за „главног управитеља основни училишта“ за западни „школски круг“ (Архив Србије, МПС-п, 1845, ф. II, бр. 47, No. 190). Радовановић пише да се по унапређењу Спасића трудио да га „[...] практично и у самом делу са дужностима и пословима званија овога, с народом, старешинама и учитељима упозна“, да га је упутио у „све што му је било потребно да зна“ и га је припремио за ревизију школа (Архив Србије, МПС-п, 1845, ф. V, бр. 22, No. 493).

Када се упореди делатност Радовановића и Спасића, може се рећи да се по континуитету у надзорничкој служби издваја Радовановић (1836–1857), а да се по броју иницијатива за унапређивање школства издваја Спасић. Анализа извештаја надзорника пружа обесхрабрујућу слику основних школа у Србији прве половине 19. века. Школске зграде су неусловне, у зградама судова или у суседству судова и затвора, тако да су ученици могли да чују свађе парничара и да сведоче кажњавању криваца (батине), хигијенски запуштене, неокречене, чађаве. „Опште жиће“ ђака у школи је уобичајено, али без кревета, деца су спавала на каменом поду, без топле хране, пресвлаке... Спасић је о школским зградама 1851. известио Попечитељство да се граде без икаквог плана, са малим учионицама, лошим крововима, са недовољно прозора, да су школске клупе често тако дугачке да ученици не могу у њих да седну и из њих да изађу, него једни преко других прескачу, да се приликом постављања клупа не води рачуна о томе да ученицима светлост пада с леђа. О ученицима који су ноћивали у школи пише да су спавали у једној соби и да су им родитељи једном недељно доносили храну, најчешће проју и лук, храну која се брзо кварила те су се деца разболела и одлазила кућама да се нахране, а и онда се дуго времена нису враћала у школу (Архив Србије, МПС-п, 1851, ф. II, бр. 315, No. 875). Спасић је предложио следеће решење овог проблема: да се сачине планови за школске зграде који би били обавезујући за све општине и да се ови планови осмисле у зависности од тога за који се метод обучавања држава определи. Тако, на пример, ако прихвати Ланкестеров метод поучавања, у коме један учитељ може да ради са стотинама деце уз помоћ старијих ученика, који поучавају млађе, држава треба да направи планове за велике школске зграде и учионице. Спасићев предлог није било могуће спровести

– подизање школа по закону је падало на терет општина, које нису имале довољно средстава да подижу адекватне школске зграде (Спасић, 1848: 111).

Положај учитеља био је доста несигуран – зависили су и од општинских и од централних власти, плаћала их је општина, често нередовно, оцењивао државни надзорник, а свако је имао право да се пожали на његов рад и мештани су то често чинили. Низак социоекономски статус учитеља био је узрок томе да су се одавали алкохолизму. Тако Радовановић пише за извесног учитеља Крстића, на кога се општина жалила да се опија недељом и у дане празника, да га је „строго укорио“, мада је узимајући у обзир чињеницу да је Крстић већ десет година учитељевао, проценио да је најбоље решење да се он премести у неку другу школу, а да се, уколико се за годину дана „пића не окане“, отпусти из службе (Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. III, бр. 7, No. 1053). Тужбе против учитеља често су упућиване Попечитељству, а један од најучесталијих разлога сукоба с учитељима био је тај што су учитељи да би прибавили додатни приход заступали пред судом оне који су подносили тужбе против кметова, општинских власти... У аутобиографским белешкама Спасић пише: „Познавши право стање и испитавши све односе школа и учитеља, чинио сам разне предлоге Попечитељству, особито о бедном стању учитеља. [...] Бедно стање учитеља трајало је и даље, особито сеоских, који и оно мало бедне плате (500 или 600 гроша) нису примали уредно. Све наведено видећи, смислим начин и предузнем да сам код народа приликом прегледања школа радим на установљавању приреза за учитеље. Ове намере ради молио сам дотичне среске старешине да позову све главније људе код школе на средокраћи среза, одредивши време када ћу тамо доћи, па том приликом најживље представим важност школе и учитеља, доказујући како је народу нужна школа као и црква.“ Тако је за неколико година успео да установи школски прирез у свим срезovima у западном „школском кругу“, мада је он прикупљан на пола године, због чега су учитељи дуго чекали на плату (Кнежевић, 1957: 117).

У почетку није било наставног програма, учитељ је децу поучавао у ономе што је знао – читању, писању, црквеном појању, а ређе рачуници, и тек залагањем надзорника доћи ће до постепеног уређења наставног програма који је укључивао још и читање из читанки, српску историју и земљописаније.

Учитељи су били слабог општег и још слабијег педагошког образовања, изузев оно мало пречана са завршеним сомборском Препарандијом. Спасић је у школској 1844/45. забележио да од 94 учитеља у окупацима Београдском, Шабачком, Подринском, Ваљевском, Ужичком, Чачанском, Рудничком и Крагујевачком, један има завршен Лицеј у Београду, четири Препарандију у Сомбору, један приватну препарандију, 27 богословију, 10 полугимназију или гимназију, девет неки разред богословије, док је 35 учитеља „учило књигу у основним училиштима и по манастирима“. Учитеље је према „способностима“ оценио на следећи начин: четири је добило оцену да су „способности савршене“, 24 да су „способности добре“, 18 да су „способности приличне“, четири да су „способности средње“, осам да су „способни за сеоску школу“, 22 да су „способности мале“, 12 да су „одвећ мале способности“ и два да су „неспособни“ (Архив Србије, МПС-п, 1845, ф. V, бр. 22, No. 135). Годишњи испити били су прилика да се учитељи поуче. Радовановић бележи да је држао испите тако да истовремено учи-

тељима покаже „[...] како се сви предмети с разумом предавати имају, јер само силу памћења ученика упражњавати, а разум не развијати и чувства необлагорођивати, јесте последњи и одвећ механически начин предавања” (Архив Србије, МПС-п, 1847, ф. IV, бр. 314, No. 445). Милићевић у својим мемоарима пише о Спасићу: „Тачно у 2 сата почео је г. Директор испитивати ђаке, и испитивао их је до после заласка сунца. За толико дуго време многа су се деца уморила, а нека су и задремала. Кад сам, после испита, приметио г. Директору да је ово много за децу у један мах, он ми је одговорио да је тим ‘инструкционим’ испитом желео мени, као младом учитељу, показати како се предаје. Ово ја радим, вели, више за учитеља него за ђаке” (Милићевић, 1989: 75-76). Након обиласка основних школа 1851, о педагошком раду учитеља Спасић бележи: „За дечицу која у основне школе иду много више вреди оно што из уста учитеља своји слушају, него оно што у књижицама механички пролазе и уче. И управо из овога узрока и јесте у Методики једно од главни правила, да се ученици са млогим механичким учењем напамет не оптерећују, јер мала деца немају стрпљења, а нису ни у стању да се са учењем напамет занимају. На ово пак, ако се принуђавају, губе вољу и љубав к учењу и школи. Ово има своје основе и у самој природи, јер деца много лакше и боље упамте оно што од кога из уста чују, него оно што из књига читају и напамет уче. Из овог узрока, да би се ученици колико је више могуће у природној делатности одржавали и подкрепљивали, заведен је нови практични начин обучавања дечице у неким европским државама. Нпр. у Швајцарској не почињу се ученици са печатаним словима упознавати, него са рукописним, која они сами, сваки на својој таблици (гледајући велику таблу) шарају и са истим упознавати се уче. Дакле жива реч и делатност много више код мале деце вреди, него механично предавање са књижицом у руци. Да пак наши учитељи по већој части имају механичан и тако рећи успављујући начин у обучавању своји ученика истина је” (Архив Србије, МПС-п, 1851, ф. III, бр. 546, No. 1118). Увидевши да су учитељи посебно неспремни у настави рачунице, Спасић је написао наш први приручник из методике наставе математике под насловом *Практична рачуница за учишћеље основне школе*.

Због слабог педагошког образовања учитеља, Спасић и Радовановић су 1845. и 1846. у Београду организовали „практичне течајеве” (Архив Србије, МПС-п, 1845, ф. III, бр. 45, No. 785) Како је забележено, на ове течајеве звани су „[...] слаби у предавању наука учитељи који су отечествени синови и који у чин свештенички ступити не намеравају, у време училишног одмора у предметима училишним обучавају о трошку Правителственом” (Архив Србије, МПС-п, 1846, ф. III, бр. 45, No. 785).

Спасић је 1846. упутио први предлог о оснивању учитељске школе у Србији. (Архив Србије, МПС-п, 1847, ф. I, бр. 63, No. 162) Одбор просвештенија је прихватио овај предлог (Архив Србије, МПС-п, 1847, ф. I, бр. 63, No. 15) али не и Попечитељство просвештенија које је „нашло да би излишно било завести код нас овакво училиште”, јер се у богословији и гимназији већ стичу она знања која су учитељу потребна (Архив Србије, МПС-п, 1847, ф. I, бр. 63, No. 162). Спасић је још у два наврата упућивао предлог о отварању учитељске школе, а последњи је из 1852. када је упутио предлог новог закона о основним школама чије су неке од одредаба укључене у потоњи закон, донет 1857 (Архив Србије, МПС-п, 1852, ф. II, бр. 178, No. 211).

Нарочито су се надзорници суочавали с проблемом како да укину драстично физичко кажњавање ученика. Радовановић је, на пример, решавао тужбу против учитеља Косте Томића из Црноречког округа, који је био оптужен да је због батина један његов ученик преминуо: најпре је разговарао са кметом, а потом и са учитељем. Оценио је да учитељ сноси кривицу због тога што је тукао ученика, али да је след догађаја био унеколико другачији – дете је умрло од богиња, о чему је сведочила чињеница да су родитељи известили учитеља о томе да им је дете болесно и да неће долазити у школу (Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. V, бр. 9, No. 1055). У марту 1850. године Спасић је објавио књигу *Нравствени воспиташељ деце* о којој пише: „Искуство ме је уверило да се у училиштима нашим већи напредак чини у умном, него у нравственом развиту младежи; које ми је и дало повода о овоме зрелије и подробније размишљати. Ја сам се уверио да ово долази отуда што су наши учитељи слабе и мале способности особито у воспитавању; но ово јошт више има свој основ у томе што је кућевно воспитање младежи наше посве зло и неваљало. Учители, а још више родитељи сасвим зло поступају са својом децом и више се старају за њиов умни развитак, то јест да ово или оно занимање науче, него за њино нравствено-христијанско воспитање. Ово је скоро општа погрешка родитеља и учитеља младежи наше, зато се слабо и старају, да и што би се старали, знања у овоме, а ни књиге немају, из којих би се поучили, да своју децу и своје ученике добрим христијанима, поштеним људима и добрим грађанима свога отечества учинити могу” (Архив Србије, МПС-п, 1850, ф. II, бр. 67, No. 264). Крајем 1854. Спасић је објавио *Педагогично-методично насављење* за учитеље. „Овај велики недостатак у педагогичним и методичним делима тим се више осећа што се наши учители не изображавају у таквом заведенију које би тај задатак имало да младе људе за учитеље основни школа нарочито приправља и изображава, него се уче у разним заведенијима у којима нуждна знања за учити и воспитавати добити не могу [...]” (Архив Србије, МПС-п, 1855, ф. IV, бр. 70, No. 768). Још почетком школске 1853/54. године Спасић је у једној основној школи у Београду, започео специфичан „експеримент” у намери да у пракси провери своје методичке препоруке пре него што их упуту Попечитељству на оцену. За учитеље је припремио писано упутство како да поучавају ученике у читању по гласовној методи и при том их је сам обилазио, пратио њихов рад и давао им додатна објашњења. Потом је на годишњи испит позвао Симоновића, који је био веома изненађен постигнутим успехом – ученици су у првом разреду научили да читају, док су у другим школама, у којима се учило методом срицања по именима слова, ученици првог разреда били савладали „тек пола буква” (Спасић, 1892: 210-211).

Отварање женских основних школа ишло је споро, а закон је налагао да се мушка и женска деца морају школовати у одвојеним зградама, чак и двориштима. У селима је дуго времена задржан принцип коедукације у прва два разреда, али је број женских основних школа био далеко мањи него у варошима. Средином века, у 1854. број женских основних школа био је 11 и у њима се школовало 519 ученица, што је за последицу имало да је једна учитељица у разреду имала и по сто ученица. Међутим, укупан обухват женске деце образовањем није могуће утврдити јер су се она у



сеоским школама у прва два разреда школовала заједно са мушком (Архив Србије, МПС-п, 1855, ф. V, 26, No. 989).

У овом периоду појављују се и прва саморегулаторна тела, као што су Одбор просвештенија и Школска комисија, која често доносе одлуке о којима су Попечитељство просвештенија и Влада имали другачије мишљење.

Надзорници се посебно старају да се успостави ред у дистрибуцији уџбеника. Државна штампарија је 1835. добила искључиво право да штампа уџбенике; с друге стране, није било књижара који би их продавали, а ако би и неки трговац продавао уџбенике, за њих је одређивао знатно вишу цену од оне по којој их је од државне штампарије набављао. Спасић је предложио да државна штампарија повери продају књига трговцима по свим местима у Србији, с тим да их продају по купљеној цени, а да им држава даје извесну надокнаду, али ова пракса није заживела. Следећи Спасићев предлог састојао се од четири тачке: 1) ауторима уџбеника треба дозволити да под својим именом и о свом трошку штампају уџбенике (када би приход од продатих уџбеника припадао ауторима), 2) Одбор просвештенија даје оцену уџбеника, али приликом њиховог прегледања треба да оцењује само да ли су написани у духу хришћанске вере и морала, али не и друге његове аспекте (организацију садржаја, језик...), 3) ауторима треба да се издаје уверење да ће се њихов уџбеник користити у школама одређено време, док не дође до промене у наставном програму или док не изађе други уџбеник за исти предмет који Одбор просвештенија оцени као бољи, 4) Попечитељство одређује цену уџбеника коју треба штампати на корицама да би се спречило да се продају по знатно вишој цени (Архив Србије, МПС-п, 1850, ф. IV, бр. 343, No. 458). Спасић се веома ангажовао око припремања уџбеника: у 1845. изашло је његово *Земљописаније целога светја*, које, додуше, није прихваћено од Одбора просвештенија, али је у 1847. припремио *Мало земљописаније за основна училишта*, а 1850. *Јесивасивно земљописаније*. И Радовановић се опробао у писању уџбеника. У предговору првог издања уџбеника *Обшћа знања сваком Србину нужна* Радовановић пише да је у њу ставио сав онај садржај за који је оценио да је нужно да га зна сваки човек. Тако је настало дело енциклопедијског карактера, у коме је било садржаја из анатомије, здравствене хигијене, природописа, земљописа, па чак и рачунице (Радовановић, 1956: 2).

Рад учитеља био је додатно отежан чињеницом да су школе углавном биле тзв. неподељене – ученици свих разреда били су у истом одељењу или пак ученици првог и другог у једном, а ученици трећег и четвртог разреда у другом одељењу. У сеоским условима свршени основношколци слабо су имали прилике да примене стечено знање, па је и обухват деце основним образовањем био мали. То је била нарочита брига надзорника да у народу шире свест о значају основне школе и просвећивања. У посебном допису „Примеченија нека која се као препрека к изображенију деце по школама сматрати могу“, од 21. јула 1844, Радовановић је указао на то да је један од најчешћих „непоредака“ у школама тај што родитељи не шаљу редовно децу у школу, већ их „на домаћи рад одводе или код куће задржавају“, што је имало за последицу да деца и по више година изнова похађају исти разред, а од таквог учења, по његовој оцени, није било велике користи пошто се деца „у младим годинама не науче никаквом закону

и реду“ (Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. II, бр. 98, No. 1047). Средином 19. века, крајем 1851, у Србији је било 273 основне школе и 8.478 ученика, у 1852. била је 291 основна школа, у 1853. 303 основне школе и 10.249 ученика, док је у 1854. години било 314 основних школа и 10.432 ученика (Архив Србије, МПС-п, 1855, ф. V, 26, No. 989).

### Закључак

У својој борби за основну школу, главни надзорници били су усамљени. Несхваћени од народа, једнако забринутог само за основна егзистенцијална питања, неприхваћени од централних власти јер су њихови предлози превазилазили конзервативна политичка схватања, а често су задирала и у питање финансирања основне школе од стране државе, упорно су настојали да побољшају све аспекте народног просвећивања: изглед школских зграда, положај ученика, материјални статус и педагошко образовање учитеља, наставне планове и програме, уџбенике. И сами без педагошког образовања, ослањали су се на искуство са терена и веома рационално и логично деловали, предлозима и саветима, од којих су неки прихватани, а други нису. Из данашње перспективе делатност школских надзорника више је сведочанство о потреби за теоријски утемељеном просветном политиком него о њиховом успеху на просветном пољу. Међутим, неоспоран је њихов трајан допринос развоју основних школа у Србији.

### Извори

- Аноним (1857). Некролог – Петар Радовановић. *Гласник Друштва србске словесности IX*, 323–324.
- Чубриловић, В. (1974). *Историја Београда – Девеинаесети век*. Београд: Просвета.
- Јовановић, С. (1933). *Уставобраници и њихова влада (1838–1858)*. Београд: Издавачка књижница Геце Кона.
- Кнежевић, В. М. (1957). Из аутобиографије Милована Спасића. *Настава и васпитање*, 6(2), 115–134.
- Милићевић, Ђ. М. (1989). *Из својих усјомена – две године у служби учитељској*. Београд: Нолит.
- Наставленије за главног инспектора училишта, 17. јун 1853 (1855). У: *Сборник закона и уредба и уредбени указа у Књажевсјиву Србском од почетка до конца 1854*, бр. VII (стр. 59–64). Београд: Књигопечатња Књажевства Србског.
- Наставленије за учитеље основни училишта* (1844). Београд: Попечитељство просвештенија.
- Петровић, Ј. В. и Петровић, Ј. Н. (1884). *Грађа за историју Краљевине Србије, време прве владе Милоша Обреновића, књига II, од 1821. до 1823. године*. Београд: Краљевско-Српска државна штампарија.
- Радовановић, П. (1856). *Обшта знања сваком човеку нужна*. Београд: Правителствена књигопечатња.
- Спасић, М. (1848). Размишљана о напретку у просвети. *Новине Читалишта београдској*, II(12), 104. (12. март 1848)
- Спасић, М. (1855). *Педагогично-методично наставленије за учитеље основни школа*. Београд: Правителствена књигопечатња.

- Спасић, М. (1892). Неки подаци о основним школама у Србији од 1845. до 1861. године. *Гласник Српској ученој друштва*, 73, 210–221.
- Стојанчевић, В. (ур.) (1981). *Историја српској народа – Од Првој усџанка до Берлинској конјреса 1804–1878* (пета књига – други том). Београд: СКЗ.
- Устроеније јавног училишног наставленија (1845). У: *Сборник закона и уредаба и уредбени указа у Књажесџву Србском од ајрила 1840. јодине до конца децембра 1844. јодине*, II част (стр. 315–346). Крагујевац: Књигопечатња Књажества Србског.
- Вукићевић, М. (1899). Основне школе у Србији прве половине 19. века. *Просвеџни јласник*, XX(3), 199-212.

### Архивски извори

- Архив Србије, МПС-п, 1839, No. 271. Наставленије посеђивања школа нормални у Књажеству Србији, Београд, 1. август 1839.
- Архив Србије, МПС-п, 1843, ф. V, бр. 350, No. 1203. План по коме се школе отечествене точно и уредно без свакога препјатства и са успехом посетити имају, Београд, 8. октобар 1843.
- Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. II, бр. 98, No. 1047. Директор нормални школа г. Петар Радовановић доставља примеченија нека која се као препрека к изображенију деце по школама сматрати могу, Београд, 21. јул 1844.
- Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. III, бр. 43, No. 478. Књаз Александар Карађорђевић Попечитељству просвештенија, Београд, 13. април 1844.
- Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. III, бр. 43, No. 478. Прошеније г. Милована Спасића књазу Александру Карађорђевићу за пријем у државну службу, Београд, 1. април 1844.
- Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. III, бр. 7, No. 1053. Известије директора нормални школа г. Петра Радовановића о учитељима Алекси Ивковићу, Ђорђу Крстићу и Сави Поповићу, Београд, 19. јул 1844.
- Архив Србије, МПС-п, 1844, ф. V, бр. 9, No. 1055. Известије директора нормални школа г. Петра Радовановића о учитељу Кости Томићу, Београд, 13. јул 1844.
- Архив Србије, МПС-п, 1845, ф. II, бр. 47, No. 190. Указ књаза Александра Карађорђевића о постављењу г. Милована Спасића за главног управитеља основни училишта, Београд, 22. фебруар 1845.
- Архив Србије, МПС-п, 1845, ф. III, бр. 45, No. 785. Практично поученије учитеља код директора за време одмора школског, Београд, 1. јул 1845.
- Архив Србије, МПС-п, 1845, ф. V, бр. 22, No. 135. Списак свију у западној половини Књажества Србије грађански и селски 1844/45. школа налазећи се учитеља, Београд, 30. јул 1845.
- Архив Србије, МПС-п, 1845, ф. V, бр. 22, No. 493. Известије г. Петра Радовановића Попечитељству просвештенија, Београд, 28. април 1845.
- Архив Србије, МПС-п, 1846, ф. III, бр. 45, No. 785. Попечитељство просвештенија главним управитељима г. Миловану Спасићу и г. Петру Радовановићу, Београд, 1. јул 1846.
- Архив Србије, МПС-п, 1847, ф. I, бр. 63, No. 15. Одбор просвештенија о предложенију управитеља основни училишта г. Милована Спасића о нужди и потреби оснивати се заведенија у коме би се учитељи основни училишта изображавали и воспитавали, Београд, 4. фебруар 1847.

- Архив Србије, МПС-п, 1847, ф. I, бр. 63, No. 162. Мњеније подписаног о заведенију Семинаријума (Предуготовилне школе), Београд, 31. децембар 1846.
- Архив Србије, МПС-п, 1847, ф. I, бр. 63, No. 162. Попечитељство просвештенија Совјету о нужди и потреби оснивати се заведенија у коме би се учитељи основни училишта изображавали и воспитавали, Београд, 15. март 1847.
- Архив Србије, МПС-п, 1847, ф. IV, бр. 314, No. 445. Известије главног управитеља г. Милована Спасића Попечитељству просвештенија, Београд, 21. јул 1847.
- Архив Србије, МПС-п, 1850, ф. II, бр. 67, No. 264. Прошеније г. Милована Спасића за печатање дела Нравствени воспитатељ деце, Београд, 1. март 1850.
- Архив Србије, МПС-п, 1850, ф. IV, бр. 343, No. 458. Главног управитеља г. Милована Спасића предложеније о учебним предметима и предложеније о књијници, Београд, 14. новембар 1845.
- Архив Србије, МПС-п, 1851, ф. II, бр. 315, No. 875. Известије управитеља основни училишта г. Милована Спасића о свршеним овогодишњим испитима школским, Београд, 1. август 1851.
- Архив Србије, МПС-п, 1851, ф. III, бр. 546, No. 1118. Мњеније г. Милована Спасића о расположенију учебни предмета главног управитеља г. Петра Радовановића, Београд, 21. новембар 1851.
- Архив Србије, МПС-п, 1852, ф. II, бр. 144, No. 1008. Известије Попечитељства просвештенија за 1848–1851. годину, Београд, 15. фебруар 1852.
- Архив Србије, МПС-п, 1852, ф. II, бр. 178, No. 211. Главни управитељ г. Милован Спасић да је сачинио предлог устроенија основни училишта, Београд, 10. фебруар 1852.
- Архив Србије, МПС-п, 1855, ф. IV, бр. 70, No. 768. Г. Милован Спасић подноси Попечитељству просвештенија Педагогично-методично наставленије, Београд, 30. децембар 1854.
- Архив Србије, МПС-п, 1855, ф. V, 26, No. 989. Попечитељство просвештенија подноси Совјету изводе свога дела од конца 1851. до конца 1854. године, Београд, 30. август 1855.

## Литература

- Dragičević, T. i Timotijević S. (2009). *Školstvo i prosveta u Srbiji 1817–1838*. Beograd: Arhiv Srbije.
- Đurović, A. (1999). *Kosmološka traganja za novom školom: modernizacijski izazovi u sistemu srednjoškolskog obrazovanja u Beogradu 1800–1905*. Beograd: BIGZ.
- Đurović, A. (2004). *Modernizacija obrazovanja u Kraljevini Srbiji 1905 – 1914*. Beograd: Istorijski institut.
- Milićević, Đ. M. (2005). *Kneževina Srbija*. Novi Beograd: Book & Marso.
- Potkonjak, N. (2010). *Naši veliki prethodnici*. Beograd: SAO.
- Trgovčević, Lj. (2003). *Planirana elita – O studentima iz Srbije na evropskim univerzitetima u 19. veku*. Beograd: Istorijski institut.
- Vujisić Živković, N. (2014). *Na peru i na sedlu – nadzor nad osnovnim školama u Srbiji u prvoj polovini XIX veka*. Beograd: EDUKA.

Примљено: 07.05.2019.

Коригована верзија рада примљена: 28.11.2019.

Прихваћено за штампу: 07.12.2019.

## The role of school supervision in the constitution of the primary school system in Serbia in the first half of the 19th century

**Nataša Vujisić Živković**

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

**Abstract** *In this paper, we tried to reconstruct the role that state supervision of primary schools had in the constitution of the primary school system in the Principality of Serbia in the first half of the 19th century. The development of the primary school system in the Principality of Serbia was slow and beset by difficulties: aggravated by the vassal position of the state, a weak economic situation and, finally, a poor state administration that had just been formed. Monitoring the role of school supervision in the establishment of a primary school system requires the analysis of school supervisor reports as a primary source. Also, since in the first half of the 19th century there were two school supervisors in the Principality of Serbia, Petar Radovanović and Milovan Spasić, it is important to look at their personal preferences and pedagogical stances that led them to take on this exceedingly difficult task. It was necessary to visit small village schools in areas with poor road infrastructure, over hills, across small rivers, on horseback, sleeping in rudimentary lodgings. In such circumstances, our first primary school supervisors were also our first statisticians of public education, drafters of primary school laws, those who taught inadequately trained teachers the fundamentals of pedagogical work. In this paper we have concentrated only on these aspect of their work as school supervisors in order to see their role in the constitution of the primary school system in the Principality of Serbia in the first half of the 19th century.*

**Keywords:** *primary school supervision, Serbia in the first half of the 19th century, primary school.*

## **Роль школьного надзора в становлении системы начальных школ в сербии в первой половине XX века**

**Наташа Вуисич Живкович**

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,  
Университет в Белграде, Сербия

**Резюме** *В данной статье сделана попытка восстановления роли государственного контроля и школьного надзора в становлении системы начальных школ в Княжестве Сербия в первой половине 19-го века. Развитие системы начальных школ в Сербия было медленным и сопряжено со многими трудностями: оно было затруднено вассальной позицией государства, плохой экономической ситуацией и, наконец, плохой государственной администрацией, которая только что возникла. Роль школьного надзора в становлении системы начальных школ восстанавливается на основе анализа отчетов школьных надзирателей, в качестве первоисточников. Кроме того, поскольку в первой половине 19-го века работали в Княжестве Сербии два школьных надзирателя, Петр Радованович и Милован Спасич, было необходимо учесть их личные предпочтения и педагогические позиции, которыми они руководились в этой чрезвычайно трудной задаче. Они должны были посещать небольшие сельские школы, двигаться через непроходимые края, через реки, холмы, верхом на лошадях, ночевать в ненадежных местах. В таких условиях наши первые надзиратели начальной школы выступали в роли первых статистиков в области публичного образования, писателей школьных законов, тех, кто обучал недостаточно подготовленных учителей. В данной статье внимание исследователя сосредоточено именно на этих аспектах в работе школьных надзирателей в целях определения их роли в становлении системы начальных школ в Княжестве Сербии в первой половине 19-го века.*

**Ключевые слова:** *школьный надзор, Сербия в первой половине XIX века, начальная школа.*

## Повезаност самоиницијативне примене кооперације у учењу са постигнућима и мотивацијом студената физике

**Милан Чавић<sup>1</sup>**

Департман за физику, Природно-математички факултет,  
Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија

**Милица Бељин**

Факултет техничких наука, Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија

**Соња Скубан**

Департман за физику, Природно-математички факултет,  
Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија

**Маја Стојановић**

Департман за физику, Природно-математички факултет,  
Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија

**Ивана Богдановић**

Департман за физику, Природно-математички факултет,  
Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија

---

**Апстракт** Студенти током студирања наилазе на предмете које сматрају тешким или мање занимљивим и које нерадо уче или тешко положе. Може се очекивати да промена у начину рада допринесе већој студентској мотивацији за учење и бољим постигнућима. Циљ истраживања је да се испита у којој мери студенти самоиницијативно примењују кооперацију у учењу и да се испита повезаност самоиницијативне примене кооперације у учењу са постигнућем и са мотивацијом студената. Истраживање је спроведено на природном узорку од 32 студената групе године основних академских студија физике на Природно-математичком факултету Универзитета у Новом Саду. Истраживање је извршено као систематско неекспериментално снимање стања. Техника примењена за прикупљање података је анкеширање. Резултати истраживања су показали да студенти самоиницијативно примењују кооперацију у учењу, али изостају позитивни ефекти који би се очекивали приликом примене кооперације у учењу. Није показана корелација између заступљености кооперације у учењу и мотивације за учење и студентских постигнућа. Међушим, примењена самоиницијативна кооперација у учењу може послужити као основа за даљи развој кооперацивног учења. Резултати овог истраживања

<sup>1</sup> milan.cavic@df.uns.ac.rs

*ујућују на њојребу да се дају смернице како присијуији припреми за кооперативно учење, како би студенти моли имали користи од њакој начина учења.*

**Кључне речи:** кооперативно учење, мотивација, постигнућа, студенти физике.

## Увод

Студенти, иако су одабрали студијски програм у складу са својим интересовањима, током студирања наилазе на предмете које сматрају тешким или мање занимљивим и које нерадо уче и/или тешко положи. Када се студент нађе пред таквим предметима, требало би да буде спреман да се посвети њиховом савладавању, односно учењу.

Приликом учења садржаја физике појединац наилази на потешкоће због комплексности и апстрактности ових садржаја (O'Keefe, 1997). Да би се остварио успех у њиховом савладавању, морају се поседовати одговарајућа знања из математике и језика, потребно је решавати проблеме, изводити експерименте и слично (Angell, Guttersrud, Henriksen, & Isnes, 2004; Lacambra, 2016; Seth, Fatin, & Marlina, 2007). Да би студент све то испунио, мора постојати одговарајућа мотивација за учење, односно мотивација за учење је важан предуслов за висока студентска постигнућа (Abu Bakar, Tarmizi, Mahyuddin, Elias, Luan, & Ayub, 2010; Afzal, Ali, Aslam Khan, & Hamid, 2010; Amrai, Motlagh, Zalani, & Parhon, 2011; Hanak, 1999; Steinmayr, Weidinger, Schwinger, & Spinath, 2019).

Ниво студентских постигнућа је резултат рада студената и рада наставника. Примена различитих стратегија учења и поучавања, наставних модела и наставних метода може допринети већој мотивацији за учење.

## Кооперативно учење

Кооперативно учење подразумева сарадњу студената у оквиру групе, супротно такмичарском и индивидуалном учењу. Студенти могу да раде заједно на постизању заједничких циљева у учењу. У оваквом приступу успех је могућ само уз интеракцију са колегама. Приликом кооперативног учења студенти морају да вербализују своје мисли и образлажу своје идеје, уче да посматрају проблем из различитих углова и да раде са колегама који имају различит начин посматрања проблема, често супротан од њиховог. Сваки студент постиже свој циљ само ако и остали чланови групе постижу своје циљеве у учењу. Студенти раде у малим групама како би обезбедили да сви чланови групе доприносе остваривању циљева задатка (Johnson, Johnson, & Smith, 1998, Felder & Brent, 2007).

Постоји богата традиција кооперативног учења кроз историју, које се може сматрати претечом данашњег, научно разматраног кооперативног учења. Идеја кооперативног учења се може препознати још код Сократа који је студенте организовао у мале групе да би у комуникацији заједно стицали знање. У првом веку, римски бeседник Марко Фабије Квинтилијан је заговарао став да ученици могу извући корист учећи једни друге. Такође Римљанин, чувени Сенека је подржавао кооперативно



учење, што се може познати у његовој изреци: „Онај који предаје, учи два пута“ (лат. Qui docet discet). Коменски је веровао да ће студенти имати користи ако подучавају друге и ако уче од других. „Савремено“ кооперативно учење јавља се крајем XIX и почетком XX века, када се поставља теорија социјалне међузависности (Johnson & Johnson, 1989).

Основна претпоставка теорије социјалне међузависности је да начин на који је структурирана социјална међузависност одређује како индивидуе интерагују, што заузврат одређује исходе. Позитивна међузависност резултује интеракцијом када индивидуе охрабрују и олакшавају учење других. Негативна међузависност типично резултује интеракцијом где индивидуе обесхрабрују и ометају једни друге у циљу постизања успеха. Негативна међузависност је непожељна када се тежи развоју социјалних вештина. У одсуству функционалне међузависности (што је индивидуализам) не постоји интеракција и индивидуе раде независно без неке међусобне размене (Smith, Sheppard, Johnson, & Johnson, 2005). Према социоконструктивистичким теоријама учења, кооперативни рад са способним вршњацима и инструкторима резултује когнитивним развојем (Johnson et al., 1998). Кооперативно учење је осмишљено тако да пружа подстицај свим члановима групе да учествују у заједничком, групном напору. Наведене теорије дају основу кооперативном учењу (Johnson et al., 1998). Истраживања показују да се кроз кооперативно учење постижу бољи резултати него кроз такмичарско и индивидуалистичко учење (Johnson et al., 1989).

Истраживања показују да је главна предност кооперативног у односу на такмичарско учење позитиван однос између чланова групе. Студенти преферирају кооперативни рад из тог разлога што смањује тензије и анксиозност приликом рада, ствара пријатну и опуштenu радну атмосферу, надограђује интерперсоналне односе и генерално делује позитивно на развој личности. За професоре је значајна предност то што је кооперативна настава компатибилна са традиционалном наставом, у смислу да је лако вратити се са кооперативног на индивидуалистички начин рада. То наставнику оставља могућност да се, по потреби, врати устаљеној наставној пракси, односно традиционалној настави (Glišović, 2013).

Да би се примењивало кооперативно учење, потребно је организовати кооперативну наставу. Док се у традиционалном наставном моделу подразумева учење као индивидуална активност, интерактивни модел подразумева учење као заједничку активност – кооперативно учење (Pavlović Breneselović i Radulović, 2014). Антић је указала на то да модели кооперативног учења са својим специфичностима могу бити примењени у оквиру различитих наставних предмета (Antić, 2010). Међутим, уколико наставници и ученици нису претходно припремљени за кооперативно учење, потенцијални позитивни ефекти овог рада могу изостати. Према Шевкушић (1995, 2003), да би се организовала настава која подржава кооперативно учење, наставници треба да примене пет основних елемената кооперативне структуре: (1) структурирање наставног задатка и позитивне међузависности ученика; (2) индивидуална одговорност; (3) унапређујућа интеракција „лицем у лице“; (4) вежбање социјалних вештина ученика и (5) вредновање групних процеса (Ševkušić, 1995, 2003).

Комплексност кооперативног учења може делимично да објасни зашто генерално постоји тенденција за слабијом употребом овог начина учења у факултетској настави у односу на такмичарски и индивидуалистички, иако се до сада показао као најефектнији (Humphreys, Johnson, & Johnson, 1982; Johnson, 1983; Lazarowitz, Hertz-Lazarowitz, & Baird, 1994). Слаба употреба кооперативног учења јавља се и због чињенице да многи студенти не разумеју како оно функционише и нису спремни за његову примену (Johnson, 1984). Преовлађујућа култура и систем награђивања наших факултета (а и нашег друштва генерално) оријентисани су према такмичарском и индивидуалистичком раду. У школама се даје посебан значај рангирању и од професора се тражи да процењују знање ученика бројчаном оценом, при чему се очекује да су оцене упоредиве и да говоре о релативној позицији ученика у односу на друге ученике. Са таквом навиком ученици долазе и на факултет. Искусни практичари сматрају да ниједна од препрека на које се наилази приликом увођења кооперативног учења није непремостива. Оне слабе са порастом теоријских знања, истраживања и практичних процедура везаних за кооперативно учење, јер се на тај начин повећава спремност наставника да организују кооперативну наставу (Johnson et al., 1998).

### **Повезаност кооперативног учења и ученичких и студентских постигнућа**

Студентска постигнућа подразумевају знања, способности и ставове које студенти стекну кроз предмете предвиђене студијским програмом. Као мерило постигнућа може се посматрати успех који студенти остваре на испиту, односно број положених у односу на неположене испите, као и остварена просечна оцена. На нивоу једног конкретног предмета мерило постигнућа је и број поена остварен на свакој од предиспитних и испитних обавеза и укупан број поена који је остварен на предмету, а самим тим и оцена. Студентска постигнућа зависе од много фактора. Истраживања показују да су постигнућа која ученици и студенти остварују повезана са начином поучавања и учења, односно одговарајући наставни модели, стратегије поучавања и учења и слично могу допринети бољим ученичким постигнућима (Yumuşak, Sungur, & Çakiroğlu, 2007; Sağlam, 2010).

Истраживања из различитих земаља вршена на различитим нивоима школовања показала су позитивну повезаност између кооперативног учења и постигнућа ученика и студената. У истраживању реализованом у Истанбулу ученици шестог разреда су показали повећана постигнућа и позитивне ставове према научним и технолошким наставним садржајима када је имплементирано кооперативно учење (Altun, 2015). Слично, истраживање у Бангладешу је показало да су ученици деветог разреда средње школе остварили знатно боља постигнућа из математике када је примењено кооперативно учење него када је организована традиционална настава (Hossain & Tarmizi, 2013). Значајна разлика у постигнућима је показана и у истраживању спроведеном у Пакистану, где су узорак истраживања чиниле ученице дванаестог разреда (Gull & Shehzad, 2015). У метаанализи утицаја кооперативног учења на постигнућа из математике извршеној у Турској, при анализи 47 истраживања пронађено је да од 59 различитих повезаности

између кооперативног учења и ученичких постигнућа, њих 55 показује позитивну, а само четири негативну везу (Turgut & Gulsen, 2018). Истраживање спроведено на Универзитету у Квинсленду је показало побољшање студентских постигнућа кроз кооперативно учење (Gupta, 2004). Такође, у Вијетнаму је показана позитивна повезаност између кооперативног учења и постигнућа студената математике на завршној години (Tran & Lewis, 2012).

## **Повезаност кооперативног учења и мотивације за учење**

Мотивисано понашање подразумева усмереност особе ка одређеном циљу, спремност да се уложи труд да би се тај циљ остварио и упорност и истрајавање на путу ка остваривању тог циља, без обзира на препреке или изазове на које се наилази (Lalić-Vučetić, 2015). Мотивација је сложен процес који садржи различите компоненте и има сложену структуру, а сходно томе испољава различите ефекте на активности и резултате. У литератури се мотивација за учење дефинише као посебна врста мотивације (Brophy, 2010). Мотивација за учење је тежња ученика да се академске активности доживе као смислене, значајне и вредне, а може се описати и као средство за долажење до академских добити (на пример, оцене или дипломе) (Trebješanin, 2009).

Потреба за развојем мотивације код ученика и студената је значајна не само са становишта науке, већ и за наставни процес. Развој мотивације за учење, посебно унутрашње мотивације, чини важан аспект образовања и развоја личности. Бављење мотивацијом у образовању има за циљ усмеравање наставног процеса у правцу активирања унутрашњих снага ученика, које треба да буде слободно и спонтано, а не наметнуто (Lalić-Vučetić, 2015).

Постоји неколико разлога за постављање претпоставке да кооперативно учење утиче на мотивацију студената. Овакав начин учења обезбеђује малој групи студената прилику да раде заједно на постизању циљева учења. Када вршњаци препознају да њихов успех зависи од успеха колега из тима, већа је вероватноћа да ће се потрудити да дају емоционалну и турску подршку (Nichols & Miller, 1994). Славин (Slavin, 1983) наглашава да таква подршка у учењу није типична за традиционалну наставу. Код традиционалне наставе, такмичарска атмосфера доприноси мотивацији студената, а занемарује се могућност подстицања мотивације применом кооперације (Quinn, 2006). Кооперација у групама може да усмери студенте ка унапређењу свог знања или вештина (што су циљеви учења) и тежњи ка тимском циљу – успешном учењу и демонстрирању постигнућа.

Кооперативно учење повећава мотивацију студената и због тога што им даје већу контролу над искуством у учењу. Оно је фокусирано на активно укључивање студената у процес наставе и учења (Slavin, 1980). При кооперативном учењу студенти могу бити активно укључени и у израду и развој наставног садржаја, тако што добију задатак да одговарајућу тему савладају, а не добију материјал који треба да науче (на пример, рад на пројекту). Кооперативно учење тада даје групи право својине над делом градива уместо пасивног прихватања информација од других. Због тога кооперативно учење води ка повећању мотивације и позитивном ставу према учењу (Quinn, 2006).

Може се претпоставити да кооперативно учење може да повећа мотивацију зато што се студенти више забављају и више уживају радећи на овај начин. Николс и Милер (Nichols & Miller, 1994) су дошли до изненађујућег закључка при проучавању кооперативног учења у средњој школи. Након реализованог „педагошког експеримента“ у оквиру којег је уведена кооперативна настава, студенти су са кооперативног начина рада враћени на традиционални, што је изазвало поприлично незадовољство. Ово незадовољство је очигледно утицало на мотивацију и постигнућа и многи студенти су изразили жељу за повратком на кооперативни начин рада. Позитиван ефекат између кооперативног учења и мотивације студената је показан и у истраживању спроведеном на техничком факултету у Турској (Tombak & Altun, 2016). Треба још навести да студенти често имају потребу да у групи осете подршку и одобравање, поред потребе за високим постигнућима (Contreras & Chapeton, 2016; Jansen, 2012). Кооперативно учење може помоћи студентима да ускладе социјалне мотиве и мотиве постигнућа.

## Методологија истраживања

### Проблем и предмет истраживања

Студенти наилазе на потешкоће у учењу садржаја предмета који су им тешки и/или незанимљиви јер им недостаје мотивација за учење. Како би им помогли, професори и асистенти држе консултације и додатно раде са студентима који затраже помоћ, међутим, не организује се настава која омогућава кооперативно учење и често нико ни не указује студентима на могућност кооперације у учењу.

Предмет овог истраживања је учесталост самоиницијативне примене кооперације у учењу код студената, као и повезаност овакве примене кооперације у учењу са постигнућем и са мотивацијом студената.

### Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се испита у којој мери је заступљена самоиницијативна примена кооперације у учењу и да се утврди да ли је она повезана са постигнућима и мотивацијом студената.

Постављени су следећи задаци истраживања:

- Испитати колико студенти уче кроз кооперацију, односно у којој мери је заступљена самоиницијативна примена кооперације у учењу.
- Испитати ниво мотивисаности студената за учење.
- Испитати студентска постигнућа.
- Испитати да ли постоји корелација између заступљености самоиницијативне примене кооперације у учењу и нивоа мотивисаности студената.
- Испитати да ли постоји корелација између заступљености самоиницијативне примене кооперације у учењу и студентских постигнућа.

## Узорак истраживања

Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 32 студента друге године основних академских студија физике, у оквиру предмета Електромагнетизам. У оквиру узорка је било 19 студената женског и 13 мушког пола. Од испитаних студената, 18 је положило све испите из претходне године студија, а остали су положили скоро све испите (најчешће су остали неположени по један или два испита) из претходне године.

## Методe, организација и ток истраживања

Истраживање је извршено као систематско неекспериментално снимање стања. Постављено је питање да ли и у којој мери студенти самоиницијативно примењују кооперацију у учењу при спремању испита. Студенти су кооперацију у учењу упознали у оквиру лабораторијских вежби, које су конципиране тако да на експерименталном задатку раде заједно два до четири студента. Међутим, при томе студенти нису припремани за кооперативно учење, већ је био организован групни рад без вођења кооперације. Лабораторијске вежбе студенти су радили минимум једном седмично у току сваког семестра. Студенти су се самостално организовали у групе, а једино ограничење је био поменути број чланова групе.

Истраживање је вршено у оквиру писменог дела испита (студенти у овом делу полажу рачунске задатке и при томе морају да примене стечено теоријско знање) за предмет Електромагнетизам на Природно-математичком факултету у Новом Саду, при чему је важно нагласити да је на предавањима и рачунским вежбама из овог предмета организована традиционална настава и примењиван фронтални облик рада. Од студената се није додатно тражило, нити су били саветовани да користе кооперацију у учењу.

## Технике и инструменти прикупљања података

Техника примењена за прикупљање података је анкетирање. Анкета је конструисана за потребе истраживања у складу са дефинисаним задацима и састоји се из три дела: (1) први део чине општи подаци о студенту, као што су пол, број положених испита и просечна оцена, (2) други део испитује примену кооперације у учењу, односно индивидуалног рада, и садржи 10 ставки на које су студенти давали одговоре на петостепеној скали Ликертовог типа и (3) трећи део испитује мотивацију студената за учење и садржи 21 ставку са форматом одговора такође у петостепеној скали. За испитивање мотивације студената за учење примењене су ставке припремљене на основу упитника развијеног за испитивање мотивације ученика за учење природних наука (Student's motivation toward science learning, SMTSL, Tuan, Chin, & Shyang, 2005), који садржи ставке које се односе на шест аспеката мотивације: (1) самоефикасност, (2) примену стратегија активног учења, (3) схватање значаја физике као науке, (4) оријентацију на постигнуће, (5) оријентацију на учење и (6) стимулацију окружења за учење. Наведени упитник је већ прилагођен и примењен у Републици Србији у истраживању мотивације ученика за учење хемије (Olić, Adamov i Babić Kekez, 2014).

Ставке из анкете су приказане у прилогу. Као мерило студентских постигнућа посматране су просечна оцена студента и оцена на писменом делу испита из предмета Електромагнетизам.

## Методe обраде података

За статистичку обраду добијених података примењен је статистички пакет IBM SPSS Statistics 20 и Microsoft Office Excel. Заступљеност самоиницијативне примене кооперације у учењу и индивидуалног рада, мотивације за учење и постигнућа студената описани су дескриптивним статистичким параметрима (аритметичка средина, медијана, мод, стандардна девијација, коефицијент варијације, максимални скор, минимални скор, опсег, стандардизовани скјунис и куртозис). Корелације између варијабли (1) заступљеност примене кооперације у учењу, (2) заступљеност индивидуалног рада, (3) мотивација за учење и (4) студентска постигнућа испитана су рачунањем коефицијента Пирсонове линеарне корелације.

## Резултати истраживања и дискусија

### Заступљеност самоиницијативне примене кооперације у учењу и индивидуалног рада

Да би се анализирао примена кооперације у учењу и индивидуалног учења, коришћена је аритметичка средина одговора студената на одговарајућим ставкама из упитника. При томе већа вредност аритметичке средине указује на већу заступљеност кооперације у учењу, вредност је могла да се креће између 1 и 5. У Табели 1 приказана је статистика добијених резултата.

Табела 1

*Описни статистички параметри за ставке којима је процењена заступљеност самоиницијативне примене кооперације у учењу*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Учио сам са друговима који су спремали исти испит.	2	5	4.19	1.18
Док смо спремали испит објашњавао сам градиво другима.	1	5	3.59	1.27
Док смо спремали испит други су ми објашњавали градиво.	1	5	3.16	1.19
Поделили смо градиво на целине и свако је спремао другу целину па је то знање пренео другима.	2	5	3.00	0.98
Преслишавао сам друге док смо спремали испит.	1	4	2.88	0.94
Други су ме преслишавали док смо спремали испит.	1	4	1.41	0.84
Објашњавао сам другима како се решавају задаци.	1	5	2.16	1.19
Други су ми објашњавали како се решавају задаци.	1	5	2.06	1.05

На основу података приказаних у Табели 1, може се закључити да је самоиницијативна примена кооперације у учењу, у облику заједничког учења за испит, била заступљена код студената у великој мери. Наведени одговори указују на то да се кооперација највише састојала у међусобном појашњавању градива и у мањој мери у појашњавању рачунских задатака. Такође, студенти су поделили градиво на мање целине и потом једни другима објашњавали делове које су припремили.

Табела 2

*Описни статистички параметри за ставке којима је процењена заступљеност индивидуалног рада*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Учио сам самостално.	1	5	2.88	1.01
Питао сам другове само у случају када нешто нисам схватио.	2	4	2.81	0.86

У Табели 2 се види да су вредности аритметичке средине обе ставке којима је процењена заступљеност индивидуалног рада око 2,8. Може се претпоставити да су студенти који су се определили за индивидуални рад приступили кооперацији онда када су наишли на проблем који нису могли да реше без помоћи. Када се подаци из ове табеле упореде са вредношћу од 4,19 за тврдњу: „Учио сам са друговима који су спремали исти испит“, може се закључити да су студенти више учили заједно него индивидуално.

## Мотивација за учење

У анализама мотивисаности студената коришћена је аритметичка средина одговора студената на трећем делу упитника. При томе већа вредност аритметичке средине указује на виши ниво мотивације, вредност је могла да се креће између 1 и 5. Статистички параметри су приказани у Табели 3.

Табела 3

*Описни статистички параметри за варијаблу мотивација студената за учење*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Упитник за процену мотивације	2.81	4.67	3.91	0.50

Добијена вредност аритметичке средине указује на релативно висок ниво мотивације студената. Студенти су одабрали студијски програм у складу са својим интересовањима, па су самим тим већ мотивисани за учење.

## Постигнућа студената

Као мерило постигнућа је поред оцене на писменом делу испита из предмета Електромагнетизам посматрана и просечна оцена студента, јер је испитана самоиницијативна примена кооперације у учењу и може се очекивати да је код студената слична њена заступљеност у учењу приликом припремања сваког испита.

Табела 4

Описни статистички параметри за оцену студената на испиту и просечне оцене

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Просечна оцена студента	7.92	10.0	8.28	1.07
Оцена на испиту	5.00	10.0	5.91	1.55

У Табели 4 се види да је аритметичка средина оцене на писменом делу испита ниска у односу на аритметичку средину просечне оцене студената, што одговара чињеници да је наведени предмет захтеван за студенте. Успех на писменом делу испита из овог предмета захтева да студент добро савлада одговарајуће градиво и потребно је да стечено знање буде на нивоу примене. Израчуната је јака позитивна корелација између оцене на писменом делу испита и просечне оцене. Пирсонов коефицијент корелације између ове две оцене износи  $r = .609$ ,  $p < .01$ . Ово је очекиван податак с обзиром на чињеницу да су студенти који су успешни у једном предмету углавном успешни и у другим предметима, што је посебно изражено на факултетском нивоу где су сви предмети сродни.

### Повезаност самоиницијативне примене кооперације у учењу са постигнућима и мотивацијом студената физике

Да би се анализирале варијабле заступљеност примене кооперације у учењу и заступљеност индивидуалног рада, коришћена је аритметичка средина одговора на одговарајуће ставке (чији су описни статистички параметри дати у Табели 1 и Табели 2). Те вредности износе:  $M = 2,80$ ,  $SD = 0,50$  за заступљеност примене кооперације у учењу и  $M = 2,84$ ,  $SD = 0,77$  за заступљеност индивидуалног рада. Веза између варијабли истражена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације (Табела 5). Додатно је извршена детаљна анализа за све појединачне ставке из упитника.

Табела 5

Пирсонов коефицијент корелације између одабраних варијабли

	Мотивација	Просечна оцена	Оцена на испиту
Заступљеност примене кооперације у учењу	.219	.066	-.069
Заступљеност индивидуалног рада	.207	.391*	.440*

\*  $p < .05$  (2-tailed),

У Табели 5 се види да статистички значајне везе постоје само између појединих варијабли.

Што се тиче добијених резултата, било је очекивано да ће се показати да постоји позитивна повезаност између (1) заступљености примене кооперације у учењу и мотивације, (2) заступљености примене кооперације у учењу и просечне оцене и (3) за-



ступљености примене кооперације у учењу и оцене на писменом делу испита. Међутим, није показана статистички значајна веза ни за једну од ових релација ( $p = .23$ ,  $p = .34$  и  $p = .2$ , респективно). Имајући на уму резултате других истраживања приказаних у претходном делу рада, ови резултати се могу интерпретирати тиме што примењена кооперација у учењу није имала одлике правог кооперативног учења.

Студенти су препуштени сами себи и нису упућени како да примене кооперативно учење, па из тог разлога од примењене кооперације у учењу немају корист коју би требало да имају. Вероватно их ни у једном моменту школовања није у кооперацији водио професор, па се њихова кооперација у учењу своди на неефикасно учење и дружење. Врло је могуће да једни другима пружају подршку и имају разумевање, можда лакше приступају учењу, што је битно, али то и даље не мора бити довољно да би се подстакла мотивација за рад.

Даља детаљна анализа је извршена за појединачне ставке из анкете које се одnose на начин учења студената и на мотивацију. Ова анализа је извршена са циљем да се да бољи увид у корелације између начина учења, мотивације, оцене на испиту и просечне оцене. Биће наведене само статистички значајне корелације.

Значајна корелација је пронађена код тврдње: „Питао сам другове само у случају кад нешто нисам схватио“ и мотивације и оцене на испиту. Обе корелације су средње јачине (за мотивацију  $r = .390$ ,  $p = .027$ , а за оцену на испиту  $r = .423$ ,  $p = .016$ ). То показује да постоји сарадња међу студентима (студенти су самоиницијативно користили кооперацију), иако није заступљено кооперативно учење. Врло је могуће да су студенти радећи индивидуално наишли на неке проблеме које су брже решили тако што су се консултовали са колегама. Та чињеница може да се искористи као основа за евентуално успостављање кооперативног учења у будућности, с обзиром на позитивни резултат који се показује. Студенти би након чешћег консултовања са колегама могли доћи на идеју да покушају да примене кооперативно учење, а било би корисно и да се тада консултују са неким ко има више искуства (на пример, са професором). Да би приступили кооперацији, потребно је да студенти имају аутентичну потребу за кооперацијом, односно оно што студенти не разумеју може бити повод за кооперацију. Такође, потребно је да имају конкретан проблем, односно питање којим ће се бавити, што је у овом случају био проблем који не разумеју.

Још једна значајна корелација пронађена је између просечне оцене и тврдње: „Док смо спремали испит објашњавао сам градиво другима.“ Корелација је средње јачине ( $r = .368$ ,  $p = .038$ ). То се слаже са раније изнетом теоријом да студенти када објашњавају другима могу да наиђу на неке недостатке у свом знању, које ће касније исправити и тако га побољшати. Може се још поменути да су то углавном успешнији студенти.

Нађена је и негативна корелација средње јачине ( $r = -.380$ ,  $p = .032$ ) између просечне оцене са тврдњом: „Док смо спремали испит, други су ми објашњавали градиво.“ На претходно се можемо надовезати чињеницом да су углавном лошији студенти ти којима се објашњава градиво. Ако се не ради на квалитетан начин, систематски и континуирано, не може се очекивати знатно повећање просечне оцене.

Показано је да постоји значајна корелација заступљености индивидуалног рада са тврдњом: „Много времена проводим учећи физику,” као и са просечном оценом и оценом на испиту. Показане су позитивне везе средње јачине ( $r = .425, p = .015$ ;  $r = .391, p = .039$  и  $r = .440, p = .012$ , респективно). На основу везе између заступљености индивидуалног рада и наведене тврдње може се претпоставити да више времена посвећују учењу они који раде индивидуално него они који раде кооперативно. Више времена проведеног учећи подразумева више уложеног труда и даје боља постигнућа у односу на мање времена посвећеног учењу. Ова веза указује на то да посвећеност учењу резултира бољим успехом, али се не може закључивати о вези самог индивидуалног рада и успеха. Такође, студентима је можда теже када раде индивидуално, па им је због тога потребно више времена да би научили него када примењују кооперацију у учењу.

### Закључак

На основу анализе резултата истраживања дошло се до закључка да кооперативно учење није заступљено у жељеној мери, односно кооперација у учењу постоји, али нема одлике кооперативног учења. Разлог томе можда лежи у чињеници да професори и студенти нису у довољној мери спремни за примену кооперативног учења. Поред тога, није добијена ни позитивна корелација између самоиницијативне примене кооперације у учењу и студентске мотивације и постигнућа. Показано је да потенцијални позитивни ефекти примене кооперативног учења изостају уколико се остане код тога да студенти самоиницијативно сарађују при припремању испита. С обзиром на чињеницу да је ово истраживање рађено без припреме студената за кооперативно учење, оно се може сматрати сликом почетног стања. Примећено је да студенти остварују кооперацију у учењу, и да она може да послужи као основа за даљи развој кооперативног учења.

Резултати овог истраживања упућују на потребу да се кооперативно учење разуме као аспект кооперативне наставе. Постоји потреба да се дају смернице како приступити припреми за кооперативно учење. Такође, може се указати на значај јасног задатка за кооперативни рад који је релевантан за учење студената. Требало би да професори у оквиру предавања и вежби уведу кооперативну наставу и на тај начин подстакну примену кооперативног учења, да би оно било заступљено у већој мери и да би студенти имали користи од његове примене. Предлог за даља истраживања која би била усмерена овим радом јесте да се испита да ли би се у случају постојања кооперативног учења које задовољава све одлике кооперативног учења потврдили резултати истраживања вршених у другим срединама, који указују на допринос кооперативног учења студентској мотивацији и постигнућима.

## Литература

- Abu Bakar, K., Tarmizi, R. A., Mahyuddin, R., Elias, H., Luan, W. S., & Ayub, A. F. M. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4906–4910.
- Afzal, H., Ali, I., Aslam Khan, M., & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 80–88.
- Altun, S. (2015). The effect of cooperative learning on student' achievement and views on the science and technology course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 452–464.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15(1), 399–402.
- Angell, C., Guttersrud, Ø., Henriksen, E. K., & Isnes, A. (2004). Physics: frightful, but fun. Pupils' and teachers' views of physics and physics teaching. *Science Education*, 88(5), 683–706.
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
- Contreras León, J. J., & Chapetón Castro, C. M. (2016). Cooperative learning with a focus on the social: A pedagogical proposal for the EFL classroom. *How*, 23(2), 125–147.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In P. A. Mabrouk (Ed.), *Active learning: Models from the analytical sciences* (pp. 34–53). Washington, DC: American Chemical Society.
- Glišović, D. (2013). *Modeli organizovanja i metode kooperativnog učenja, njihova primena i realni dometi u obradi konkretnih tema u nastavi matematike* (master rad). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Matematički fakultet.
- Gupta, M. L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 63–73.
- Gull, F., & Shehzad, S. (2015). Effects of cooperative learning on students' academic achievement. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 246–255.
- Hanak, N. (1999). Faktori uspeha u studiranju psihologije. *Psihologija*, 32(1-2), 97–108.
- Hossain, A., & Tarmizi, R. A. (2013). Effects of cooperative learning on students' achievement and attitudes in secondary mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93(1), 473–477.
- Humphreys, B., Johnson, R., & Johnson, D. W. (1982). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning on students' achievement in science class. *Journal of Research in Science Teaching*, 19, 351–356.
- Jansen, A. (2012). Developing productive dispositions during small-group work in two sixth-grade mathematics classrooms: Teachers' facilitation efforts and students' self-reported benefits. *Middle Grades Research Journal*, 7(1), 37–56.
- Johnson, D. W. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, VA.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30, 213–226.
- Johnson, T. R. (1983). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on social development. *Exceptional Children*, 49(4), 323–329.
- Lacambra, W. T. (2016). Students' academic performance in physics 1: basis for teaching and learning enhancement. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(4), 78-84.
- Lalić-Vučetić, N. Z. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRDUS (123456789/4947)
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R., & Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1121-1131.
- Nichols, J. D., & Miller, R. B. (1994). Cooperative learning and students motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167–178.
- O'Keefe, D. (1997). Secondary physics population in Victoria, analysis of year 12 physics numbers. Paper presented at the Science Teachers Association of Victoria *Physics Teachers Conference*, Monash University, Victoria, Australia.
- Olić, S., Adamov, J. i Babić Kekez, S. (2014). Motivacija kao prediktor učeničkog postignuća u hemiji. *Istraživanja u pedagogiji*, 4(2), 24–36.
- Pavlović Breneselović, D. i Radulović, L. (2014). *Interaktivna nastava – praktikum*. Beograd: Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Quinn, P. (2006). *Cooperative learning and student motivation* (master thesis). NY: State University of New York.
- Seth, S., Fatin, A. P., & Marlina, A. (2007). *Metacognitive skills in resolving physics problems among secondary school students in Johor* [Kemahiran Metakognitif Dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah di Negeri Johor Dalam Menyelesaikan Masalah Fizik]. Johor: Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement. In R. E. Slavin (Ed.), *School and classroom organization* (pp. 129–56). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroombased practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement – replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1730.
- Ševkušić, S. (1995). Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 27, 138–157.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 94-110.
- Tombak, B., & Altun, S. (2016). The effect of cooperative learning: University example. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 173-196.
- Tran, V. D., & Lewis, R. (2012). Effects of cooperative learning on students at an giang university in Vietnam. *International Education Studies*, 5(1), 86-99.

Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shyang, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure student's motivation towards science learning. *International journal of science education*, 27(6), 639-654.

Turgut, S., & Gulsen T. İ. (2018). The effects of cooperative learning on mathematics achievement in Turkey: A meta-analysis study. *International Journal of Instruction*, 11(3), 663-680.

Примљено: 20.11.2019.

Коригована верзија рада примљена: 22.12.2019.

Прихваћено за штампу: 24.12.2019.

## Прилози

Ставке за процену заступљености самоиницијативне примене кооперације у учењу за припремање испита:

1. Учио сам са друговима који су спремали исти испит.
2. Док смо спремали испит објашњавао сам градиво другима.
3. Док смо спремали испит други су ми објашњавали градиво.
4. Поделили смо градиво на целине и свако је спремао другу целину па је то знање „пренео“ другима.
5. Преслишавао сам друге док смо спремали испит.
6. Други су ме преслишавали док смо спремали испит.
7. Објашњавао сам другима како се решавају задаци.
8. Други су ми објашњавали како се решавају задаци.

Ставке за процену заступљености индивидуалног рада:

1. Учио сам самостално.
2. Питао сам другове само у случају када нешто нисам схватио.

Ставке за процену мотивације за учење:

1. Могу да се мотивишем за учење када треба да учим.
2. Када ми нешто није јасно консултујем се са колегама.
3. Када ми нешто није јасно консултујем се са професором.
4. Знање из физике је важно у животу.
5. Желим да остварим бољи резултат од својих колега.
6. Занимљиво је учити физику.

7. Уложим много труда за учење физике.
8. Знање из физике ће ми обезбедити посао.
9. Сигуран сам да ћу добро урадити испите.
10. Много времена проведем учећи физику.
11. Разумевањем физике бићу успешнији у послу којим желим да се бавим.
12. У свом послу ћу користити вештину решавања проблема.
13. Сигуран сам да ћу бити успешан на експерименталним вежбама и у изради семинарских радова.
14. Добро се припремим за вежбе.
15. Добро се припремим за тестове.
16. Интересују ме научна открића.
17. Верујем да могу научити за оцену 10.
18. Сигуран сам да могу да разумем физику.
19. Напорно радим да бих научио физику.
20. Верујем да могу да савладам потребна знања из физике и вештине.
21. Важно ми је да остварим добар просек.

## The correlation of self-initiated cooperative learning with physics students' achievement and motivation

**Milan Čavić**

Physics Department, Faculty of Sciences, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

**Milica Beljin**

Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

**Sonja Skuban**

Physics Department, Faculty of Sciences, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

**Maja Stojanović**

Physics Department, Faculty of Sciences, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

**Ivana Bogdanović**

Physics Department, Faculty of Sciences, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

### **Abstract**

*In the course of their studies, students encounter subjects they regard as difficult or less interesting and which they study only reluctantly, often struggling to pass the final exams. It can be assumed that changes in the manner of studying can lead to greater student motivation for studying and better achievement. Our study aimed to examine to what extent students engage in self-initiated cooperative learning, and examine the correlation of self-initiated cooperative learning with student achievement and motivation. The study was carried out with a convenience sample of 32 second-year undergraduate physics students of the Faculty of Sciences, University of Novi Sad. The study was designed as a systematic non-experimental survey, using the questionnaire as a data collection instrument. The results indicate that students engage in self-initiated cooperative learning, but that the expected positive effects of cooperative learning are absent. No correlation was found between the use of cooperative learning and learning motivation and student achievement. Nevertheless, the self-initiated cooperative learning observed can serve as the basis for the further development of cooperative learning. The findings of the study suggest the need to provide students with guidelines on how to prepare for cooperative learning, so that they can benefit from this form of learning.*

**Keywords:** cooperative learning, motivation, achievement, physics students.

## **Связь самостоятельного применения кооперации в обучении с успехом и мотивацией у студентов физики**

**Милан Чавич**

Кафедра физики, Естественно-математический факультет,  
Университет в Нови-Саде, Нови-Сад, Сербия

**Милица Белин**

Факультет технических наук, Университет в Нови-Саде, Нови-Сад, Сербия

**Соња Скубан**

Кафедра физики, Естественно-математический факультет,  
Университет в Нови-Саде, Нови-Сад, Сербия

**Маја Стоянович**

Кафедра физики, Естественно-математический факультет,  
Университет в Нови-Саде, Нови-Сад, Сербия

**Ивана Богданович**

Кафедра физики, Естественно-математический факультет,  
Университет в Нови-Саде, Нови-Сад, Сербия

**Резюме** *Во время учебы студенты сталкиваются с предметами, которые им кажутся трудными или менее интересными, и которые они неохотно изучают или с трудом сдают экзамен. Ожидается, что изменения в способе работы приведут к повышению мотивации учащихся и достижению лучших результатов. Целью данного исследования было определить, в какой степени студенты применяют кооперативное обучение по собственной инициативе, а также изучить связь между самостоятельным применением кооперативного обучения, успехом в учебе и мотивацией учащихся. Исследование проведено на примере 32 студентов второго курса физики Естественно-математического факультета Университета в Нови-Саде. Исследование проведено в виде систематической неэкспериментальной записи состояния, с применением анкетирования для сбора данных. Результаты исследования показали, что студенты применяют кооперативное обучение по собственной инициативе, но при применении этого вида обучения ожидаемые положительные эффекты не обнаружены. Корреляция между применением кооперативного обучения, мотивацией к обучению и успехом учащихся не выявлена. Тем не менее, отмеченное самостоятельное применение кооперативного обучения может служить основой для дальнейшего развития данного обучения. Результаты исследования указывают на необходимость предоставления руководства о том, как подходить к подготовке кооперативного обучения, чтобы студенты могли извлечь выгоду из такого обучения.*

**Ключевые слова:** *кооперативное обучение, мотивация, достижения, студенты физики.*



## Macedonian students' ecological knowledge and level of information about the environment

Mile Srbinovski<sup>1</sup>

Institute for Environment and Health, South East European University,  
Tetovo, Republic of North Macedonia

---

### Abstract

*The aim of this study was to investigate the cognitive domain of students' environmental education (EE) in the Republic of North Macedonia. The main tasks of the study was (1) to compare the ecological knowledge and level of information between primary and secondary school students in the Macedonian context, and (2) to provide an analytical review of the findings. Two instruments were used to collect data from a sample of 1003 students from 37 primary and secondary schools in the Republic of North Macedonia. The results of the study suggested that the students in the sample have a low level of both ecological knowledge and ecological information. Students of secondary schools have a statistically higher level of ecological information. It is critical to a certain extent for empirical studies on environmental knowledge to be carried out in developing countries in order to incorporate the findings into the environmental policy development process. We need to develop curricula and programs that are suitable to the individual differences, needs, viewpoints, and abilities of the students. Curricula for environmental learning should contain all environmental components: natural systems, resources, and human resources. We must look at students' EE achievements in the context of the overall socio-economic conditions in which we carry out the education process. In order to increase students' knowledge and level of information about the environment, activities should be arranged by various stakeholders, and not only by schools. Environmental education should be extended by using mass communication channels, especially the internet and media.*

**Keywords:** *ecological knowledge, ecological information, Republic of North Macedonia, schools, students.*

### Introduction

"Education and training play a crucial role in helping individuals and societies to adapt to the profound social, economic and cultural change, and thus foster the development of the human capital needed for economic growth. The ability of education and training systems to fulfill these roles depends on whether educational institutions, themselves respond

---

<sup>1</sup> m.srbinovski@seeu.edu.mk

to change, and whether teachers develop and deliver educational content in ways that meet the needs of today's and tomorrow's citizens" (OECD & UIS, 2001, p. 9).

Environmental education (EE) is one of the most popular educational trends to come along in recent memory. EE has become an important and growing area for educational research. EE is rooted in the belief that humans can live compatibly with nature and act equitably toward each other. Due to that, over the past 50 years, the core field of EE has developed into one of the most effective paradigms of learning available today.

According to the Tbilisi Declaration, the goals of EE are: (1) to foster clear awareness of, and concern about, economic, social, political, and ecological interdependence in urban and rural areas; (2) to provide every person with opportunities to acquire knowledge, values, attitudes, commitment, and skills needed to protect and improve the environment and (3) to create new patterns of behavior of individuals, groups, and society as a whole towards the environment (UNESCO, 1980).

The term "environmental education" is widely used; however, it has no single, indisputable meaning. Lucas (1972) classified the usage of this term into the categories "education *about* the environment", "education *for* the environment" and "education *in* the environment" and mixed categories. Education *about* the environment is concerned with providing a cognitive understanding of issues. Education *for* the environment is directed toward environmental preservation and is characterized by particular purposes or aims. Education *in* the environment is characterized by the technique of instruction stressing direct contact in physical and social environments outside of the classroom (Europa-Universität Flensburg, 2019, p. 5-6). Too often, we are concentrated on learning about the environment and put too little emphasis on learning through and for the environment.

Based on the qualitative and quantitative analysis of 36 documents related to environmental education, Srbinovski (2005a) defined the term environmental education in the following way: 'Environmental education is a developing process of active learning in which individuals and groups acquire the necessary knowledge, understanding, attitudes and skills for a determined, motivated, responsible, and above all, joint action towards obtaining and maintaining a dynamic balance in the environment'. This definition includes all the essential components (attitudes, awareness, knowledge, skills and action) of environmental literacy as the ultimate goal of environmental education (Srbinovski, 2005a, p. 26). The proposed definition has neither the ambition nor the intention to give a complete and final answer to this question. Users should be sensitive to the fact that this definition is not exhaustive and should be modified. The debate on the best ways of achieving the goals and the most effective ways of applying it in practice continues.

Schools as one of the social systems responsible for the development of citizenry should be charged with developing cognitive, affective and psycho-motor skills to equip students with the ability to make environmentally responsible decisions. The cognitive variable involves knowledge and understanding of concepts and facts as well as the ability to apply abstractions, analyze, synthesize and evaluate. The cognitive domain deals with remembering or understanding of concepts, ideas, and facts. Today there is a large amount of cognitive information related to EE. The affective variable involves feelings or emotions. It consists of attitudes and values towards objects. The cognitive and affective

---

domains function cooperatively. The psychomotor variable involves skills in carrying out physical and mentally coordinated activities.

The assessment of cognitive, affective and skill variables, and particularly the latter, has not received equal attention. The affective and cognitive EE domains of students in the Republic of North Macedonia have been studied by Srbinovski (2005a, 2006, 2016), Idrizi, Srbinovski, & Jonuzi (2014), Idrizi, Srbinovski, Jonuzi, & Murati-Sherifi (2015), Jonuzi, Ismaili, Srbinovski, & Zenki (2009), etc.

This research is part of a complex study on environmental education in the Republic of North Macedonia conducted in the period 1995-2015. The main aims of the study were (1) to compare the ecological knowledge and level of information of primary and secondary school students in the Macedonian context, and (2) to provide an analytical review of the findings.

## **Materials and methods**

There is a good basis for assuming that students of secondary schools have a higher EE cognitive domain level in comparison to students of primary schools. The t-test was used to test this hypothesis.

We examined the cognitive domain with regard to knowledge of ecology and environmental problems and issues; and students' level of information about the environment. In order to assess the students' level of environmental knowledge, we asked students what they had learned about the main environmental components (Ballard & Pandya, 1990): natural systems (general, abiotic components, biotic components, processes, and biological systems), resources (natural resources, biotic resources, abiotic resources, degradation of resources), and human resources (humans and the environment, technological systems, and environmental awareness and protection). The questions were designed according to the curriculum content in biology textbooks. We used the best-known type of knowledge test - multiple-choice questions. The number of response options was five.

The level of environmental information that a student possesses is the degree to which the student is informed about pollution of the environment, pollution control etc., thanks to information spontaneously acquired from their surroundings, but at the same time it is based to a limited degree on formal education. The questions from the environmental information test referred to the same environmental components, as well. The number of response options was five.

Two instruments were used to collect data: the Knowledge of Ecology Test (KET) and the Test of the Level of Environmental Information (TEI). The procedure of the preparation and validity of the instruments that were used went through the most important phases according to the methodology of empirical research. These instruments were tested before they were used on a sample of 435 students.

The participants in this research were 1003 students from 37 primary and secondary schools in the Republic of North Macedonia. We decided to include only final-year students, because the students learn environmental issues in all grades. As a result of this choice of sample, we can conclude that it is intentional and systematic. It is intentional because we included final-year students, and systematic because we chose each n-th year.

As a range of coincidental factors determined which students would be present in these classes, we can consider our sample to be coincidental and sufficiently representative. The research was anonymous. It was conducted during the regular 90-minute classes.

## Results and discussion

Environmental education in schools actually represents the adult generation's effort to invite the young generation to share a moral concern for succeeding generations. Sometimes the process of EE can be seen as a series of stages starting with awareness and working towards action. But surely this is a simplification since all the elements are inter-related and it is possible to start at any point.

Table 1 shows the achievement on ecological knowledge and information in percentages, and differences between students of primary and secondary schools in the Republic of North Macedonia are shown.

Table 1  
*Ecological knowledge and level of information by educational level (%).*

	Elementary School (N = 515)	Secondary School (N = 488)	Difference	t-test
Knowledge	40.03	39.97	-0.06	0.143
Information	38.12	50.19	12.07	10.386

In terms of ecological knowledge, both groups achieved similar results (40.03% and 39.97%). On the other hand, the primary school students have a lower level of ecological information than the secondary school students. In terms of this component, there is a significant difference ( $t = 10.39$ ) between the two subgroups. If we assume that the two components have the same meaning, the average level of the cognitive domain is about 39.07% and 45.18% for students in elementary and secondary schools, respectively.

Similar results for the two subgroups were obtained on the questions regarding the main environmental components. On the questions in the field of natural systems, the students scored around 42.43%. A slightly higher score was achieved by the students in secondary education compared to the students in primary education (46.41% and 38.44%, respectively). We got almost identical results on the questions about human resources (elementary school students - 42.62%, and high school students - 40.81%). On the Test for the level of environmental information students achieved nearly identical results on the questions related to resources and human resources (42.10% and 44.89%, respectively).

### Student's level of ecological knowledge

As one of three commonly recognized areas of learning, the cognitive domain deals with remembering or understanding of concepts, ideas, facts etc. Unfortunately, classroom-based environmental studies often concentrate on the knowledge and skills and do not give enough attention to personal response and personal responsibility. Knowledge

---

is more than information; it involves dialogue and process. It is not enough for people just to know what to do. The problem therefore is not in knowing, but rather in the action undertaken. In order to perform that action, obviously they need to know (Silveira, 2001, as cited in Srbinovski, 2005a). If people do not know what things are harmful to the environment, how can they treat them with the seriousness they deserve?

Accordingly, we wanted to explore the students' level of ecological knowledge. Results show both subgroups have a low level of environmental knowledge, both in general, and regarding environmental components.

Jonuzi et al. (2009) reported lower results, while Erhabor & Don (2016), Jamilah et al. (2015), Zarrantaj et al. (2013) reported higher results, Sadik & Sadik (2014) reported a moderate level of environmental knowledge. The results of the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS, 1999) confirmed the relatively low level of students' knowledge. Macedonian students had a significantly higher average only compared to students in Morocco, the Philippines and South Africa (The International Study Center and The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2000). According to The Program for International Student Assessment (PISA), a worldwide study by OECD in 70 nations, North Macedonia ranks 67th in science (OECD, 2018).

In order to check if there is a significant difference in the basic population, we tested the hypothesis on the significant level of 0.05. The low value of the t-test (0.143) shows that there is not enough justification for the assertion that there would be a difference if all students from primary and secondary schools had been examined.

The most important questions are why our students have a low level of environmental knowledge, and why they are similar in terms of this cognitive component?

The Republic of North Macedonia is a country going through a transitional period. Since the beginning of the 21st century, the people in our country have experienced a great number of radical changes in all spheres of life. All of these social changes, of course, have influenced the education system. According to some previous researches, the key problem, very likely, is the fact that EE is not consistently anticipated in the curricula and in didactic materials (Srbinovski, 2003, 2005a, 2013). Environmental themes are not widely integrated into formal education courses. They are not sufficiently connected with environmental protection. The environment is mainly considered through its natural aspect. This is in contradiction with one of the primary aims of EE: to enable human beings to understand the complex nature of the environment resulting from the interaction of its biological, physical, social, economic and cultural aspects.

In the absence of laboratories and specialized classrooms, the teaching process usually takes place in traditional classrooms (Srbinovski, 2004a). The same author reported that the topic of instruction affects students' level of environmental education, as well.

A high-quality curriculum and syllabus are not a sufficient guarantee for effective and efficacious EE. A very important factor in its implementation are teachers. They are not only implementers, but also initiators and organizers of teaching activities. Srbinovski (2004b) reported that about 67% of students think that their teachers are interested in implementing environmental content. This component is significantly linked to the level of environmental knowledge of the students (Srbinovski, 2004b).

It is not sufficient to "tell" students about the environment. Students must experience a curriculum which allows them to discover how they interact with the environment

themselves. Only in this way will citizens be able to make responsible decisions concerning ecology. Active learning is more effective than traditional methods. For example, studies have shown that whilst you are likely to remember only 20% of what you hear, if you are involved actively through talking and doing, you remember 90%.

In general, our schools take an old-fashioned approach to developing students' knowledge, attitudes and values in the field of EE. In the traditional school, the child is considered to be only a child. Without respecting students' different characteristics, needs and interests in accordance with the requirements and conditions of contemporary living, we cannot comprehensively accomplish the goals of EE. Also, we cannot separate the emotions from the cognitive domain and volition, because the processes of cognition are emotional and cognitively motivated, from perception to conclusion.

A number of socio-economic, demographic, and personal factors influence the level of students' ecological knowledge. Cruz Lasso de la Vega (2004) reported statistically significant differences in ecological knowledge depending on ethnicity ( $F(5, 457) = 4.951, p < .05$ ) and entertainment activities and knowledge ( $F(5,457) = 3.286, p < .05$ ). On the other hand, there are no statistically significant differences in knowledge based on gender, income, and urbanity. It would be very interesting to determine the impact of these factors on ecological knowledge in the Macedonian context. Srbinovski (2004a, 2004c) reported statistically significant differences between ecological knowledge and ecological atmosphere in the school ( $C = 0.11$ ), object of teaching ( $C = 0.11$ ), students' motivation for learning environmental issues ( $C = 0.19$ ), students' interest in studying environmental content ( $C = 0.18$ ), students' activity during class ( $C = 0.16$ ), students' personal responsibility about the environment ( $C=0.12$ ), and teachers' interest in implementing environmental content ( $C = 0.20$ ).

Over the last two decades, traditional ecological knowledge (TEK) has gained increasing attention as a source of information for environmental science, policy, and management (Hernández et al., 2014). Although TEK is different from scientific knowledge, both bodies of knowledge are believed to be largely complementary, having great potential to enrich one another in informing decision-making processes and improving understanding of ecosystems and their dynamics (Huntington, 2000). In order to better mainstream this knowledge into environmental policy processes Hernández et al. (2014) suggest the establishment of an interdisciplinary knowledge network to build a collaborative TEK concept in Europe.

## **Students' level of ecological information**

In more recent years, alongside world-wide acceptance of the need for sustainable development, and education for sustainability, there has been an ever-increasing focus in the environmental education literature on the crucial importance of education for the environment in particular (Palmer, 2003, p. 137). Environmental education is more than information about the environment. Environmental education increases public awareness and knowledge of environmental issues, does teach individuals critical thinking, does enhance individuals' problem-solving and decision-making skills, and does not advocate a particular viewpoint (National Academy of Engineering, 2001).

---

With the Test for students' level of environmental information (TEI) we explored how much students are informed about ecology, environmental problems and issues. Students of secondary schools have a higher level of ecological information than students from primary schools (50.19% and 38.12%, respectively).

We must look at students' level of environmental information in the context of the overall socio-economic conditions in which we carry out the education process. In order to increase this component, various stakeholders should arrange activities, not only in schools. Srbinovski (2004a, 2004c) reported statistically significant differences between this component and the object of teaching ( $M = 0.11$ ), students' interest in studying environmental content ( $M = 0.23$ ), students' activity during classes ( $M = 0.15$ ), students' personal responsibility about the environment ( $M = 0.18$ ), students' motivation for learning environmental issues ( $M = 0.25$ ), teachers' interest in the implementation of environmental contents ( $M = 0.9$ ), methods of classroom instruction ( $M = 0.11$ ), and forms of working ( $C = 0.15$ ).

The high value of the t-test (10.386) shows that there is enough justification for the assertion that there would be a difference if all students from primary and secondary schools were examined. We consider that the difference between the levels of students' environmental information is a result of their own personality, and the areas where they live. In terms of age, older students have greater opportunities to participate in various activities outside the school. This is very important because this cognitive component is the result of spontaneous information within the surroundings, rather than being based on formal education. Middle schools are located mainly in urban areas which are more polluted than rural areas. In these areas people are more worried and talk about the environment and various activities aimed at protecting and promoting the environment, as well.

It is very important to note that the students' cognitive component is on a lower level than their affective and conative components. In addition, there are studies which show the trend of this component decreasing in recent years (Jonuzi, 2009). It should be emphasized that there is a statistically significant correlation between the cognitive component and attitudes in the Macedonian context (Srbinovski, 2005b).

With the last educational reform in our country, we expected that almost all the presented disadvantages and weaknesses in our education system would be overcome. However, the results of following research will show to what extent this intention will be accomplished in practice.

We must be aware of all factors that affect the ability of individuals to learn. The quality of environmental education will depend on the degree to which the designer has been able to incorporate the learning situations into the student's experience. We need to think about problem-solving, hands-on learning approaches, scientific method, complex thinking strategies, co-operative learning, relevant subject matter and topics that engage students in the educational process (Hoody, 1995). A balanced EE program should address all three key dimensions - "about", "in" and "for" the environment. Environmental education seeks to encourage pupils to look at their surroundings and their own place within them with a more practiced eye, a more responsible mind, and a more involved heart.

In order to develop effective environmental education, some models and constructs have been proposed. Palmer J. (2003) presented an integrated model for teaching and learning in environmental education: towards progress and promise in the twenty-first

century. This model reflects the relationship between education about the environment, in/from the environment, and for the environment. At the center of this model are the learning processes and curriculum elements driven by knowledge, concepts, skills, attitudes, and understanding. Planning for such a curriculum model requires the interaction of concern, experience, and action. The “core” of this model contains the powerful base of formative influences upon which all further learning depends, and which most educational programs and practice seem to ignore (Palmer, 2003, p. 270).

Curriculum objectives, such as environmental attitude, knowledge, and awareness (AKA), have been investigated in the literature as ways to improve the overall behavior of future citizens toward the environment. An area of learning in education for sustainable development is knowledge, as well. This component includes: knowledge and understanding, learning new knowledge, viewing prior knowledge in new ways, applying knowledge to new contexts, enabling deeper understanding, acquiring new insights, appreciating inter-connectedness (Council for Environmental Education, 2004)

## Conclusion

The most effective way to solve environmental problems is the education of societies. Although there is a growing effort among educators to develop a citizenry that both behaves responsibly and is actively working to protect the environment, it is difficult to realize it in practice. Knowledge of ecology should be construed to encompass all the cognitive understandings about the working of the natural world and human interactions and interrelations with it.

The results of the study suggested that the students in the sample have a low level of both ecological knowledge and ecological information. The students of secondary schools have a higher level of ecological information. There were statistically significant differences between students from primary and secondary schools, in regard to the level of environmental information. Thus, we have partially confirmed our working hypothesis.

We need to develop curricula and programs that are suited to the individual differences, needs, viewpoints, and abilities of the students. Curricula for environmental learning should contain all environmental components. These issues would be local in nature in the early years, and expand into more regional, national, and international concerns at succeeding grade levels. In addition, as learners grow older, their information about issues should increase in quality and depth.

We must look at student EE achievement in the context of the overall socio-economic conditions in which we carry out the education process. In order to increase students' knowledge and level of information about the environment, not only schools but also various stakeholders should arrange activities. Environmental education should be extended by using mass communication channels, especially the internet and media. Developing a model that tries to incorporate all factors might neither be feasible nor useful, but we feel that it can help to illuminate this complex field.

It is important to emphasize the limitations of this study that should be considered before any generalization of the results. Firstly, the sample was not completely represen-



---

tative. So, we cannot generalize our results until we and other researchers have conducted further studies with children from other backgrounds and in other locations. Secondly, the results presented and analysed in this research date from the period 1995-2015, which somewhat diminishes their relevance.

In the light of this study, some suggestions can be offered for future studies. Firstly, we believe that future researchers will use samples from different social and ethnic backgrounds. Secondly, to improve the quality of the data, and to reduce bias, more than one method of collecting data should be used. Finally, in order to get a clear picture of students' achievement in the field of EE, it is important to include all basic categories of outcomes in EE: knowledge, skills, attitudes, and environmental behaviour. Despite these constraints, these results give an intriguing insight into students' knowledge and level of information about ecology, environmental problems and issues in the Republic of North Macedonia.

### **Implications for practice**

The results of this study can help in shaping education policy in terms of common facets of educational programs, stages of development and/or decisions regarding whole print, instructional programs etc. As a highly experienced teacher, I believe that this study has some important implications for practice: to improve, clarify, and modify curriculum goals and instructional materials; to improve instructions; to determine what students should learn about the environment; and to determine how students have been influenced by their experiences.

Finally, the most important thing is that the results of this research show the cognitive ecological component of our students is on a lower level than the affective and conative ones. Therefore, improving the quality and quantity of students' knowledge and information about the environment should be the priority in the field of environmental education in our country. It would increase Macedonian students' level of positive attitudes towards the environment.

### **References**

- Ballard, M., & Pandya, M. (1990). *Essential Learnings in Environmental Education*. Troy, OH: North American Association for Environmental Education.
- Council for Environmental Education (2004). *Measuring effectiveness: evaluation in education for sustainable development*. Houston: CEE.
- Cruz Lasso de la Vega, R. M. (2004). *Awareness, knowledge, and attitude about environmental education* (doctoral dissertation). Retrieved from <https://stars.library.ucf.edu/etd/178>
- Erhabor N., & Don J. (2016). Impact of Environmental Education on the Knowledge and Attitude of Students towards the Environment. *International journal of environmental & science education*, 11(12), 5367-5375. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115646.pdf>

- Europa-Universität Flensburg (2019). *An Overview of School in Germany and Environmental Education*. Flensburg: Europa-Universität Flensburg. Retrieved from <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/dempsey/rdempsey/03ch1-3.htm>
- Hernández-Morcillo M., Hoberg J, Oteros-Rozas E., Plieninger T., Gómez-Baggethun E., & Reyes-García V. (2014). Traditional Ecological Knowledge in Europe: Status Quo and Insights for the Environmental Policy Agenda, *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 56(1), 3-17.
- Hoody, L. (1995). *The Educational Efficacy of Environmental education, State Education & Environment Roundtable*. San Diego: SEER. Retrieved from <http://www.seer.org/pages/research/educeff.pdf>
- Huntington, H. P. (2000). Using Traditional Ecological Knowledge in Science: Methods and Applications. *Ecological Applications* 10, 1270–1274.
- Idrizi, A., Srbinovski, M., & Jonuzi, I. (2014). Attitudes of Macedonian High School Students towards the Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, 636–642. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.439>.
- Idrizi A., Srbinovski M., Jonuzi I., & Murati-Sherifi, K. (2015). Conative Component of Students from Secondary Schools in the Republic of Macedonia, *J. Int. Environmental Application & Science*.10(1), 1-6. Retrieved from <http://www.jieas.com/volumes/vol151-1/abs15-v10-i1-1.pdf>
- Jamilah, A., Shuhaida, M., & Nurzali, I. (2015). Investigating students' environmental knowledge, attitude, practice and communication. *Asian Social Science*, 11(16), 284-293
- Jonuzi I. (2009). *Environmental education of secondary school students in the Republic of Macedonia* (master's thesis), South East European University, Tetovo.
- Jonuzi, I., Ismaili, M. Srbinovski, M., & Zenki, V. (2009). Cognitive environmental component in secondary school students in Lozanoski, R. (Ed.), *Reaffirmation of the educational function of the school*, (pp. 159-162). Skopje: Home of educated workers of the Republic of Macedonia.
- Lucas, A. M. (1972). *Environment and environmental education: Conceptual issues and curricular implications* (doctoral dissertation). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED068371.pdf>
- National Academy of Engineering (2001). *Information Systems and the Environment*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD & UIS (2001). *Teachers for tomorrow's schools, Analysis of the World education educators*. Paris: UNESCO. Retrieved from [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-for-tomorrows-schools-analysis-of-the-world-education-indicators-2001-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-for-tomorrows-schools-analysis-of-the-world-education-indicators-2001-en_2.pdf).
- OECD (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Palmer, J. (2003). *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. London and New York: Routledge/ Falmer.
- Sadik S., & Sadik F. (2014). A study on environmental knowledge and attitudes of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2379–2385.
- Srbinovski, M. (2003). Environmental issues in the didactic material of the primary and secondary schools in Republic of Macedonia. *Ekologija*, 38(1-2), 41-54.
- Srbinovski, M. (2004a). Objekti nastave biologije i ekološka educiranost učenika. *Vaspitanje i obrazovanje*, 30(3), 40-53.

- Srbinovski, M. (2004b). The teacher as a factor of the environmental education in the Macedonian schools. In A. Атанасова - Вукова, Д. Игнатовски, Я. Тоцева (Eds.), *Education and experience II* (pp. 71-76). Shumen: University Bishop Konstantin Preslavski.
- Srbinovski, M. (2004c). Some aspects of the students' environmental education in the Republic of Macedonia. *Natura Montenegrina*, 3, 257-268.
- Srbinovski, M. (2005a). *Ekološko obrazovanie-Environmental Education*. Skopje: Prosvetno delo.
- Srbinovski, M. (2005b). The relationships between some cognitive and affective environmental educational areas *SEEU (South-East European University) Review*, 2(2), 223-239.
- Srbinovski, M. (2006). Afektivni odnos učenika prema životnoj sredini, *Nastava i vaspitanje*, 55(1), 22-33.
- Srbinovski, M. (2013). Environmental Education in Macedonian Schools: A Comparative Analyses of Textbooks. *Applied Environmental Education & Communication*, 12(3), 163-172.
- Srbinovski, M. (2016). Gender Differences in Environmentalism: A Case Study of Macedonian Students. *Teaching Innovations*, 4, 101-114.
- The International Study Center & The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2000). *TIMSS 1999 - International Science report*: 100- 374.
- UNESCO (1980). *Environmental education in the light of the Tbilisi Conference*, Paris: UNESCO
- Zarrintaj A., Sharifah Z., Binti Z., Samad Hadi A., & Sakari M. (2013). Relationship Between Awareness, Knowledge and Attitudes Towards Environmental Education Among Secondary School Students in Malaysia, *World Applied Sciences Journal*, 22(9), 1326-1333.

Примљено: 03.08.2019.

Коригована верзија рада примљена: 24.12.2019.

Прихваћено за штампу: 29.12.2019.

## Еколошка знања и информисаност македонских студената

Миле Србиновски

Институт за животну средину и здравље, Универзитет Југоисточне Европе,  
Тетово, Република Северна Македонија

**Апстракт** *Сврха ове студије је истражити коинтезивни домен еколошког образовања ученика у Републици Северној Македонији. Главни задаци студије су (1) уредити еколошко знање и информисаност ученика основних и средњих школа у Републици Северној Македонији и (2) анализирати добијене податке. Два инструмента коришћена су за прикупљање података на узорку од 1.003 ученика из 37 основних и средњих школа Републике Северне Македоније. Резултати студије сугеришу да ученици обухваћени узорком имају низак ниво еколошког знања и познавања еколошких информација. Ученици средњих школа имају статистички виши ниво еколошке информисаности. Врло је значајно да се у земљама у развоју спроводе емпијска истраживања знања о животној средини, како би се резултати моли користили у процесу креирања политике заштите животне средине. Потребно је да развијемо насавне планове и програме који су у складу с индивидуалним разликама, потребама, вештама и способностима ученика. Програми еколошког образовања треба да обухватају све компоненти животне средине:*

*Природне сисџеме, маџеријалне и људске ресурсе. На поспиинуџа ученика морамо иледаџи у конџексџу свеобухваџних социоекономских услова у којима сџроводимо образовни процес. Како бисмо повеџали ученичка знања и информисаносџи о окружењу, поџребно је да буду укључене не само школе неџо и друџи акџтери. Образовање за бриџу о живоџној средини џреба да буде унаџреџено коришџењем средсџтава масовних комуникаџја, посебно инџтернеџта.*

**Кључне речи:** еколошко знање, еколошке информације, Република Северна Македонија, школе, ученици.

## **Экологические знания и осведомленность македонских учеников**

**Миле Србиновски**

Институт окружающей среды и здоровья, Университет Юго-восточной Европы,  
Тетово, Республика Северная Македония

**Резюме** Целью данного исследования является изучение когнитивной области экологического образования учеников в Республике Северная Македония. Основными целями исследования являются (1) сравнение экологических знаний и информации учащихся начальных и средних школ в Республике Северная Македония и (2) анализ полученных данных. Два инструмента были использованы для сбора данных, на примере 1003 учеников из 37 начальных и средних школ в Северной Македонии. Результаты исследования показывают, что анкетированные учащиеся имеют низкий уровень экологических знаний об окружающей среде и экологической информации. Ученики средних школ обладают статистически более высоким уровнем экологической осведомленности. Считается крайне важным проводить эмпирические исследования экологических знаний в развивающихся странах и затем, полученные результаты использовать в процессе разработки экологической политики в защите окружающей среды. Необходимо разработать учебные планы и программы, соответствующие индивидуальным различиям, потребностям, взглядам и способностям учащихся. Программы экологического образования должны охватывать все компоненты окружающей среды: природные системы, ресурсы и людские ресурсы. Достижения учащихся необходимо рассматривать в контексте общих социально-экономических условий, в которых осуществляется образовательный процесс. Для того, чтобы повысить знания учащихся и осведомленность об окружающей среде, необходимо привлекать не только школы, но и других участников. Экологическое образование должно поощряться с помощью средств массовой информации, особенно Интернета.

**Ключевые слова:** экологические знания, экологическая информация, Республика Северная Македония, школа, ученик.

## Ставови наставника физичког васпитања према оцењивању ученика

Зара Секуловић<sup>1</sup>

Спортска гимназија, Београд, Србија

Александар Гаџић

Факултет за физичку културу и менаџмент у спорту,  
Универзитет Сингидунум, Београд, Србија

**Апстракт** *Настава физичког васпитања као специфичан контекст садржи одређени систем провере којим се утврђује ниво и темпо напретка у раду и развоју ученика, као и однос ученика према раду, што представља посебан изазов за наставнике када је у питању оцењивање. Циљ истраживања се односи на испитивање мишљења наставника о оцењивању ученика у настави физичког васпитања. У истраживању је испитано 60 наставника физичког васпитања запослених у основним и средњим школама. Сви подаци су обрађени основном дескриптивном статистиком, односно Mann-Whitney U тестом. Резултати истраживања указују да већина наставника физичког васпитања сматра да је бројчано оцењивање из предмета физичко васпитање најобјективније. То се посебно односи на наставнике мушког пола који се у већој мери слажу с том констатацијом од колеџница женског пола. Наставници са дужим радним стажом у настави физичког васпитања разликују се у подршци бројчаном оцењивању у односу на млађе колеџе тако што су показали знатно већу резервисаност према бројчаном оцењивању у односу на млађе колеџе. Аутори сматрају да би било корисно примењивати нове трендове у оцењивању ученичких знања, умења и хвџења у физичком васпитању и да треба ићи ка различитим формама „интегрисане процене“.*

**Кључне речи:** оцењивање, ученици, настава, физичко васпитање.

### Увод

Физичко васпитање има значајну улогу која је препозната кроз развој и усвајање здравих животних навика, свести о важности сопственог здравља и безбедности, негована и развоја физичких способности. Један од истакнутијих теоретичара и филозофа образовања Ендрју Рид (Andrew Reid) дуго година се залагао за значајније место физичког васпитања у образовним програмима. Рид је, између осталог, истицао значај физичког васпитања у ширем смислу, где има простора за практичне, тј. физичке вештине, али и за теоријска, односно академска постигнућа (Reid, 2013). Физичко васпитање се одликује низом специфичности по којима се битно разликује од других

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

видова васпитања, што и оправдава његово релативно самостално постојање. Једна од специфичности је у томе што је физичко васпитање најнепосредније оријентисано на формирање моторних навика и развој физичких квалитета који одлучујуће опредељују човекове потенцијале, служећи се само њему својственим средством – физичком вежбом. Интересантно је виђење америчких аутора Џонсона и Тарнера који физичко васпитање виде као посебно осмишљену наставу са циљем да ученици буду физички образовани, али и да оно представља процес стицања знања и вештина који траје целог живота (Johnson & Turner, 2016). С обзиром на комплексност физичког васпитања, оно се може означити као целоживотни процес усвајања моторичких вештина, знања и вредности којима човек обогаћује своје биопсихосоцијалне диспозиције (Gadžić, 2019). У већини земаља света физичко васпитање је заступљено као обавезан наставни предмет и сви ученици имају право на физичко васпитање које промовише физичку компетентност, познавање физичке активности, карактеристика раста и развоја итд. Поред чињенице да је физичко васпитање веома важно, потребно је истаћи да су истраживања показала да физичко васпитање као наставни предмет недовољно утиче на позитивне антропометријске, моторичке и функционалне трансформације ученика (Višnjić, Jovanović i Miletić, 2004).

Настава физичког васпитања треба да садржи одређени систем провере којим се утврђује ниво и темпо напретка у раду, пропусти у раду, као и однос ученика према раду. Оцењивање има своје место у настави физичког васпитања, а специфичност лежи у томе што се оцењивање појединих физичких дисциплина врши на посебан начин, према захтевима појединих спортова и других облика физичке културе. Финдак оцењивање у физичком васпитању дефинише на следећи начин: „Оцењивање је поступак којим се на уговорени начин изражава успјех ученика или оцењивање ученика је поступак којим се на начин утврђен прописима прати његов одгојно-образовни развој и одређује разина коју је у томе постигао.“ (Findak, 1999).

### **Проблематика оцењивања у физичком васпитању**

Квалитетна и обимна истраживања проблематике оцењивања у физичком васпитању код нас датирају још са краја 70-их година прошлог века (Rajnović, 1978). Неопходно је да наставници физичког васпитања који стичу знања током школовања на високошколским институцијама перманентно развијају и усавшавају знања, способности и вештине како би наставни процес у физичком васпитању био што ефикаснији. У процесу наставе физичког васпитања дешавају се промене, препоручују се нови облици и садржаји рада (обавезна физичка активност), већи број часова, већи интензитет активности на часу итд. Нови захтеви повлаче и низ других захтева који траже адекватна решења. Један од најсложенијих проблема са којим се наставник сусреће у свакодневном раду је оцењивање знања ученика. Контекст физичког васпитања може да представља посебан изазов за наставнике када је у питању оцењивање. То се пре свега односи на процену напретка у афективном домену, процену уложеног труда и напора у реализацији постављених задатака (Bailey, 2001; Piotrowski, 2000). Комплексни процес и појам оцењивања у психолошко-педагошким наукама предмет је докимологије. Докимологија је новија научна дисциплина која проучава тачност, систематичност, објективност и поузданост оцењивања. Један од проблема процеса

оцењивања је његова објективност јер она никада у потпуности не може бити остварена. Побољшање објективности се постиже применом различитих поступака у функцији праћења и мерења ефеката образовно-васпитног рада. Када се говори о оцењивању ученика у настави, оно представља комплексан процес праћења и вредновања постигнућа ученика (Gojkov, 2003).

Проблем оцењивања у физичком васпитању може бити сагледан и у низу постављених питања као што су: Како постићи добру објективност оцењивања у физичком васпитању? Која је функција оцене у физичком васпитању? Шта првенствено треба оцењивати – моторичка умења и вештине, уложени труд и залагање ученика, учествовање у ваннаставним активностима или нешто друго? Да ли крајња оцена треба да буде аритметичка средина свих оцена? Да ли ученик може да добије недовољну оцену из физичког васпитања?

Проблематика оцењивања у настави физичког васпитања била је предмет неких ранијих истраживања. Истраживањем Ћосовића (Ćosović, 1998) проверавани су ставови наставника према оцењивању у смислу сагласности наставне праксе и нормативних захтева. Аутор је утврдио да наставници укључују ученике у процес оцењивања, да им образлажу оцене, као и критеријуме оцењивања, тако да су ученици испољили задовољство својом оценом и сматрали су је реалном. Анализом резултата истраживања утврђено је који су фактори значајни за процес оцењивања ученика. Утврђени су следећи фактори: реалност оцењивања, јавност оцењивања, динамика оцењивања, оцењивање минималних захтева, образлагање оцене и мере укључивања ученика у процес оцењивања, као и однос наставника, родитеља и школе према настави физичког васпитања.

У истраживању нешто новијег датума Међедовић (Međedović, 2006) је испитивао мишљења и ставове наставника разредне наставе према вредновању и оцењивању у настави физичког васпитања. Аутор истраживања је дошао до закључака да наставници, због субјективних и објективних немогућности, прате рад ученика на традиционалан начин, не примењују све технике у оцењивању и не посвећују пажњу свим садржајима наставног предмета.

Према подацима Министарства просвете, науке и технолошког развоја из 2014. године, на основу анализе школског успеха 66.000 ученика, просечна оцена из физичког васпитања била је 4,8 (Andrić, 2014). Поменути успех из физичког васпитања је у супротности са резултатима истраживања физичке оспособљености ученика спроведених са основношколском и средњошколском популацијом. Наиме, подаци ранијег истраживања о стању физичких способности деце и омладине код нас, а који су добијени на основу испитивања ученика из 1.553 школе у Србији (74% основних и 26% средњих школа), указују на релативно слабе резултате ученика основних и средњих школа. Вредности неких од показатеља физичке способности који су испитивани у овом истраживању биле су ниже за 6% код девојчица и за 12% код дечака у односу на ранија мерења, а резултати упоредне анализе са резултатима деце из појединих земаља Европске уније указују на то да су резултати ученика из Србије већином испод просека (Gajević, 2009). Ови показатељи, упркос евидентном одличном успеху ученика из физичког васпитања, свакако указују на то да постоји генерални проблем у ефикасности наставе физичког васпитања, као и да се адекватност оцењивања ученика од стране наставника у физичком васпитању може проблематизовати.

Поред тога што има велики педагошки значај, оцењивање има и нарочиту важност у школском и ваншколском животу. Проблемом оцењивања, који је без сумње у центру пажње ученика, баве се родитељи, а понекада и шира јавност. У фокус се често ставља оцена, а не знање које би та оцена требало да одражава. У том смислу, посебан проблем у оцењивању из предмета физичко васпитање евидентан је и кроз притисак на наставнике тог предмета који врше родитељи, директори, али и друге колеге, јер је у нашем друштву опште мишљење да сва деца из физичког, музичког и ликовног васпитања треба да имају одличан успех (Stamenić, 2017).

Поменута истраживања указују на потребу да се у пракси физичког васпитања примене нови трендови у оцењивању, односно процењивању ученичких знања, умења и хтења. То се пре свега односи на различите форме процењивања интегрисаног у наставни процес, као и наглашавање значаја формативног оцењивања, аутентичности оцењивања, вршњачког и самооцењивања (Tolgfors, 2018).

Полазећи од резултата претходних истраживања, сматрали смо за сходно да се провери да ли постоје разлике у ставовима према оцењивању између колега у односу на пол и радно искуство.

## Методологија истраживања

### Циљ и хипотезе истраживања

Циљ истраживања се односи на испитивање ставова наставника о оцењивању ученика у настави физичког васпитања. Проблем оцењивања у настави физичког васпитања, поред већ многих набројаних, акценат ставља и на још нека питања којима смо се бавили у овом раду.

Полазећи од резултата претходних истраживања и искустава из праксе, поставили смо следеће хипотезе:

X1 - Наставници физичког васпитања сматрају бројчано оцењивање из предмета физичко васпитање најобјективнијим.

X2 - Постоје разлике између наставница и наставника у ставовима према оцењивању ученика у настави физичког васпитања.

X3 - Постоје разлике између наставника са различитом дужином радног стажа у ставовима према оцењивању у настави физичког васпитања

### Узорак

У овом, прелиминарном истраживању, испитано је 60 наставника физичког васпитања, од чега 43 наставника који раде у основној школи, а 17 наставника који раде у средњој школи. Структура узорка према полу обухватила је 22 наставнице и 38 наставника. С обзиром на устаљену поделу наставника физичког васпитања (Macdonald, 1999) на мање искусне и искусне, наставници су подељени у две групе према дужини радног стажа. Прву групу чинили су наставници чији је радни стаж био до 15 година рада, а другу групу наставници чији је радни стаж 16 и више година. У узорку овог истраживања било је 20 наставника који су ушли у прву групу, док је у другој групи било 40 наставника.



## Инструмент

Подаци су прикупљени путем упитника који је прослеђен путем електронске поште на 113 насумично одабраних адреса наставника чланова Удружења педагога физичке културе Београда у периоду првог полугодишта школске 2016/17. године. За потребе истраживања креиран је инструмент који представља комбинацију упитника са скалом Ликертовог типа (1 = у потпуности се слажем, 2 = делимично се слажем, 3 = нити се слажем нити се не слажем, 4 = делимично се не слажем и 5 = у потпуности се не слажем). Инструмент се састојао из два дела. Први део питања се односио на основне информације о наставнику (пол, школа, године стажа и сл.), а други део питања је представљао скуп тврдњи који се односио на мишљења наставника о оцењивању у физичком васпитању. Формирано је 10 ставки које представљају операционализацију ставова наставника о оцењивању у физичком васпитању. Провером је установљено да је поузданост скале задовољавајућа ( $\alpha = 0,79$ ).

## Процедуре обраде и анализе података

Сви подаци су обрађени основном дескриптивном статистиком, односно Манн-Whitney U тестом као, и применом Колмогоров-Смирнов теста за проверу нормалности расподеле прикупљених података.

## Резултати истраживања и дискусија

У првој табели приказани су резултати Колмогоров-Смирнов теста који су показали да је у даљим анализама било оправдано применити непараметријску статистику.

Табела 1

*Колмогоров-Смирнов тест*

Тврдње	Statistics	df	p
Бројчано оцењивање је најобјективније оцењивање	.329	38	.000
Бројчано оцењивање са пет нивоа је довољно осетљиво	.312	22	.000
Бројчана оцена је информативна за родитеље	.242	38	.000
Ученицима увек образложим оцену коју су добили	.312	22	.000
Дозвољавам ученицима да учествују у оцењивању	.438	38	.000
Оцењивање користим за мотивисање ученика	.337	22	.000
Ученици увек имају могућност да поправе оцену	.484	38	.000
Оцена ученика је и оцена рада наставника	.444	22	.000
Оцењивање дечака и девојчица се разликује	.459	38	.000
У оцењивању ученика треба избегавати давање негативних оцена	.307	22	.000

*Напомена: p < 0,05*

## Ставови наставника и наставница о оцењивању настави физичког васпитања

На основу добијених просечних вредности у оквиру дескриптивне статистике (Табела 2), наставнице и наставници се слажу или делимично слажу са скоро свим постављеним тврдњама, осим са тврдњом *У оцењивању ученика треба избежавати давање нејасних оцена* ( $M = 3.37$ ). Са тврдњом *Ученици увек имају могућност да поправе оцене* скоро сви наставници и наставнице у овом узорку се у потпуности слажу ( $M = 1.05$ ). Већина наставница и наставника се слаже са следећим тврдњама: *Ученицима увек образложим оцену коју су добили* ( $M = 1.25$ ); *Бројчано оцењивање је најобјективније* ( $M = 1.77$ ); *Бројчана оцена је информативна за родитеље* ( $M = 2.08$ ); *Оцењивање користим за мотивисање ученика* ( $M = 2.10$ ) и *Дозвољавам ученицима да учествују у оцењивању* ( $M = 2.37$ ).

Табела 2

Дескриптивна статистика на целокупном узорку

Тврдње	Min	Max	M	SD
Бројчано оцењивање је најобјективније оцењивање	1	5	1.77	.909
Бројчано оцењивање са пет нивоа је довољно осетљиво	1	5	2.87	1.420
Бројчана оцена је информативна за родитеље	1	5	2.08	.996
Ученицима увек образложим оцену коју су добили	1	4	1.25	.541
Дозвољавам ученицима да учествују у оцењивању	1	5	2.37	1.041
Оцењивање користим за мотивисање ученика	1	5	2.10	.986
Ученици увек имају могућност да поправе оцену	1	2	1.05	.220
Оцена ученика је и оцена рада наставника	1	5	2.67	1.130
Оцењивање дечака и девојчица се разликује	1	5	2.83	1.748
У оцењивању ученика треба избегавати давање негативних оцена	1	5	3.37	1.426

## Разлике ставова наставница и наставника

На узорку од 22 наставнице физичког васпитања добијени су одговори приказани у Табели 3. Генерално посматрајући одговоре наставница, добијене просечне вредности углавном показују да се оне слажу и делимично слажу са скоро свим постављеним тврдњама јер су те вредности померене ка максимуму скале у односу на теоријски претпостављену нормалну расподелу добијених података. Са тврдњом *Ученици увек имају могућност да поправе оцене* све наставнице у узорку истраживања се у потпуности слажу. Код тврдњи *Ученицима увек образложим оцену коју су добили*, *Оцењивање користим за мотивисање ученика*, *Дозвољавам ученицима да*

учесћу у оцењивању, скала одговора се креће од 1 до 4, што показује да нема наставнице која се у потпуности не слаже са овим тврдњама. Већина наставница образлаже оцену ученицима ( $M = 1.32$ ), а такође већина од њих користи оцену као средство мотивације ( $M = 1.68$ ) у настави физичког васпитања, што је у складу са сазнањима ранијег истраживања на популацији наставница физичког васпитања у другој средини (Chroinin & Cosgrave, 2011).

Табела 3

*Дескриптивна статистика на узорку наставница*

Тврдње	Min	Max	$M$	$SD$
Бројчано оцењивање је најобјективније оцењивање	1	5	2.09	.921
Бројчано оцењивање са пет нивоа је довољно осетљиво	1	5	2.09	.921
Бројчана оцена је информативна за родитеље	1	3	1.68	.839
Ученицима увек образложим оцену коју су добили	1	4	1.32	.716
Дозвољавам ученицима да учествују у оцењивању	1	4	2.32	.995
Оцењивање користим за мотивисање ученика	1	4	1.68	.780
Ученици увек имају могућност да поправе оцену	1	1	1.00	.000
Оцена ученика је и оцена рада наставника	1	5	2.09	1.019
Оцењивање дечака и девојчица се разликује	1	5	2.41	1.436
У оцењивању ученика треба избегавати давање негативних оцена	1	5	2.41	.796

На узорку од 38 наставника физичког васпитања, показало се да се већина наставника слаже да је бројчано оцењивање најобјективније оцењивање ( $M = 1.58$ ), али нису у већини сигурни да је петостепена скала код бројчаног оцењивања довољно осетљива ( $M = 3.32$ ) (Табела 4).

Табела 4

*Дескриптивна статистика на узорку наставника*

Тврдње	Min	Max	$M$	$SD$
Бројчано оцењивање је најобјективније оцењивање	1	5	1.58	.858
Бројчано оцењивање са пет нивоа је довољно осетљиво	1	5	3.32	1.472
Бројчана оцена је информативна за родитеље	1	5	2.32	1.016
Ученицима увек образложим оцену коју су добили	1	2	1.21	.413

Дозвољавам ученицима да учествују у оцењивању	1	5	2.39	1.079
Оцењивање користим за мотивисање ученика	1	5	2.34	1.021
Ученици увек имају могућност да поправе оцену	1	2	1.08	.273
Оцена ученика је и оцена рада наставника	1	4	3.00	1.065
Оцењивање дечака и девојчица се разликује	1	5	3.08	1.880
У оцењивању ученика треба избегавати давање негативних оцена	1	5	3.92	1.421

Према добијеним одговорима, већина наставника образлаже ученицима оцену коју су добили ( $M = 1.21$ ), а такође им увек дају могућност да поправе оцену ( $M = 1.08$ ). Позитивни тренд се може уочити и код тврдње која се односи на мотивисање ученика путем оцене ( $M = 2.34$ ), као и код тврдње која говори о дозвољавању ученицима да учествују у оцењивању ( $M = 2.39$ ), што је у сагласности са ранијим истраживањима реализованим у другим срединама (Svennberg, Meckbachb, & Redeliusb, 2016; Borghoutsa, Slingerlanda, & Haerens, 2017).

Нешто нижи степен слагања као и неслагања, међу наставницима уочавају се у одговорима на тврдњу да је *Оцена ученика и оцена рада наставника* ( $M = 3.00$ ), као и на тврдњу *Оцењивање дечака и девојчица се разликује* ( $M = 3.92$ ). Наставници се најмање слажу са тврдњом да *У оцењивању ученика треба избежавати давање негативних оцена* ( $M = 3.92$ ). Једино код одговора на ово питање просечна вредност је померена нешто више од нормалне расподеле ка минималном резултату.

У другом делу резултата и дискусији приказани су подаци добијени компаративном непараметријском статистиком. Постојање разлика у оцењивању у односу на пол наставника (мушки/женски) проверавано је Mann-Whitney U тестом (Табела 5). Наставници и наставнице се значајно разликују у одговорима на следеће тврдње: *Бројчано оцењивање је најобјективније оцењивање*, *Бројчано оцењивање са њеним нивоа је довољно осетљиво*, *Бројчана оцена је информативна за родитеље*, *Оцењивање корисним за мотивисање ученика*, *Оцена ученика је и оцена рада наставника* и *У оцењивању ученика треба избежавати давање негативних оцена*.

У одговорима на тврдњу *У оцењивању ученика треба избежавати давање негативних оцена*, наставници и наставнице се значајно разликују јер већина наставника сматра да ученика треба оцењивати негативним оценама, док се наставнице у највећем броју с тим не слажу или нису сигурне по том питању. Ослањајући се на налазе других истраживача, овај резултат можемо интерпретирати тиме што наставнице поседују већи степен разумевања за ученике од наставника (Nicaise et al., 2007). Значајне разлике појављују се и код тврдње *Оцена ученика је и оцена рада наставника* јер се према просечној вредности ( $M = 2.09$ ) наставнице углавном слажу с овом тврдњом, док код наставника има и оних који нису сигурни или се не слажу с овом тврдњом ( $M = 3.08$ ).

Табела 5

Оцењивање наставника физичког васпитања – полне разлике (Mann-Whitney U тест)

Тврдње	Средња вредност рангова		Mann-Whitney U	Z	p
	M	Ж			
Бројчано оцењивање је најобјективније оцењивање	1.58	2.09	265.500	-2.547	.011
Бројчано оцењивање са пет нивоа је довољно осетљиво	3.32	2.09	221.000	-3.144	.002
Бројчана оцена је информативна за родитеље	2.32	1.68	265.500	-2.590	.010
Ученицима увек образложим оценоу коју су добили	1.21	1.32	407.000	-.236	.813
Дозвољавам ученицима да учествују у оцењивању	2.39	2.32	413.500	-.082	.934
Оцењивање користим за мотивисање ученика	2.34	1.68	246.000	-3.164	.002
Ученици увек имају могућност да поправе оценоу	1.08	1.00	385.000	-1.341	.180
Оцена ученика је и оцена рада наставника	3.00	2.09	233.000	-3.091	.002
Оцењивање дечака и девојчица се разликује	3.08	2.41	360.000	-.940	.347
У оцењивању ученика треба избегавати давање негативних оцена	3.92	2.41	183.000	-3.823	.000

Напомена:  $p < 0.05$ ; M – наставници мушког пола, Ж – наставници женског пола.

Разлика у степену слагања у одговорима наставника и наставница јавља се и код тврдње која се односи на мотивисање ученика оценом. Иако та разлика у просечним вредностима није велика, она је статистички значајна и указује да у узорку овог истраживања више наставница у односу на наставнике користи оценоу као средство мотивације у настави физичког васпитања. Наставници физичког васпитања се значајно разликују од наставница и по питању процене осетљивости петостепене бројчане скале за оцењивање. Док већина наставница сматра да је та скала довољно осетљива, већина њихових колега није сигурна или се не слаже са овом тврдњом. С друге стране, занимљиво је да и већина наставница и наставника сматра да је бројчано оцењивање најобјективније оцењивање, при чему наставници изражавају већи степен слагања.

### Разлике ставова наставника у односу на године стажа

У даљој обради података наставници су подељени у две групе према дужини радног стажа. Прву групу чинили су наставници чији је радни стаж био до 15 година рада ( $N = 20$ ), а другу групу наставници чији је радни стаж 16 и више година ( $N = 40$ ). Узимајући у обзир овако дефинисан критеријум, разлике у оцењивању у односу на дужину радног стажа наставника физичког васпитања провераване су применом

Mann-Whitney U теста (Табела 6). Резултати показују значајне разлике између наставника са различитом дужином радног стажа у следећим тврдњама: *Бројчано оцењивање је најобјективније оцењивање, Бројчано оцењивање са пет нивоа је довољно осетљиво, Ученици увек имају могућност да поправе оцену, Оцена ученика је и оцена рада наставника и Оцењивање дечака и девојчица се разликује.*

Наставници са више радног искуства у већини нису сигурни (нити се слажу нити се не слажу) или сматрају да петостепена скала није довољно осетљива за оцењивање. Могуће је да наставници из друге групе (више од 15 година) због дужине радног стажа имају више негативних искустава када је у питању бројчано оцењивање са пет нивоа, те је то један од разлога због кога су се појавиле разлике у односу према петостепеној скали оцењивања. Наставници са више искуства, за разлику од млађих колега, углавном нису сигурни (нити се слажу нити се не слажу) да је бројчано оцењивање најобјективније, што се може приписати њиховом искуству, односно чињеници да су свеснији да бројчана оцена не одражава увек реално знање ученика (Young, 2011). Такође, већина наставника са джим радним стажом сматра да у оцењивању дечака и девојчица не би требало да постоје разлике, док наставници са мањим радним стажом углавном мисле супротно. Ове разлике се могу објаснити бољим образовањем које добија млађа генерација наставника физичког васпитања. Наиме, доста нових чињеница о разним аспектима наставе физичког васпитања, доступно је будућим наставницима већ у току њиховог иницијалног образовања. Данас је јасно да постоје бројне разлике које су констатоване у контексту физичког васпитања ученика и ученица (Lentillon, Coggerino, & Kaestner, 2006).

Табела 6

*Оцењивање наставника физичког васпитања – радни стаж (Mann-Whitney U тест)*

Тврдње	Средња вредност рангова		Mann-Whitney U	Z	p
	<15	>15			
Бројчано оцењивање је најобјективније оцењивање	1.40	3.70	265.500	-2.111	.035
Бројчано оцењивање са пет нивоа је довољно осетљиво	1.40	2.95	165.500	-3.615	.000
Бројчана оцена је информативна за родитеље	1.22	1.45	371.000	-.161	.872
Ученицима увек образложим оцену коју су добили	1.04	1.00	321.000	-1.330	.183
Дозвољавам ученицима да учествују у оцењивању	1.26	1.32	285.500	-1.850	.064
Оцењивање користим за мотивисање ученика	2.32	2.21	338.500	-.803	.422
Ученици увек имају могућност да поправе оцену	1.41	1.70	320.000	-2.558	.121
Оцена ученика је и оцена рада наставника	1.10	1.20	254.000	-2.222	.226
Оцењивање дечака и девојчица се разликује	1.70	4.60	203.000	-3.033	.002
У оцењивању ученика треба избегавати давање негативних оцена	1.05	1.20	318.000	-1.070	.285

Напомена:  $p < 0.05$ ; <15 – наставници са стажом до 15 година, >15 – наставници са стажом преко 15 година.

## Закључак

Оцењивање ученика има велики педагошки значај и нарочиту важност у школском и ваншколском образовању. Више истраживања проблематике оцењивања у физичком васпитању указују на то да је квалитет оцењивања забрињавајући (Hay & Penney, 2009; Thorburn, 2007) и да наставници физичког васпитања имају потешкоћа да реализују квалитетно и поуздано оцењивање (Annerstedt & Larsson, 2010; Dinan-Thompson & Penney, 2015).

Резултати спроведеног истраживања о ставовима наставника физичког васпитања о оцењивању у настави указују на тенденцију да наставници физичког васпитања у већини сматрају бројчано оцењивање из предмета физичко васпитање најобјективнијим, што захтева обимније и детаљније истраживање. Наведено се посебно односи на наставнике мушког пола који се слажу с том констатацијом у већој мери од колегиница женског пола.

Сви наставници, без обзира на пол и старост, дају предност бројчаном оцењивању, што ипак указује на склоност наставника ка традиционалним методама оцењивања.

Добијени резултати, као и изведени закључци овог истраживања, показују да се наставници и наставнице не слажу по питању тврдње да у оцењивању ученика треба избегавати давање негативних оцена, као и у тврдњи да је бројчана скала са пет нивоа довољна.

Наставнице су самокритичније од наставника и сматрају да се њихов рад огледа у оцени датој ученику. Блаже су у оцењивању и сматрају да треба избегавати негативне оцене, а оцену врло често користе као мотивацију за ученике и сасвим им је довољна петостепена, односно четворостепена скала (будући да сматрају да негативну оцену треба избегавати).

Резултати примењених статистичких процедура потврђују хипотезу да се наставници са дужим радним стажом у настави физичког васпитања разликују у подршци бројчаном оцењивању у односу на млађе колеге. Наиме, наставници са дужим радним стажом у настави физичког васпитања показали су значајно већу резервисаност према бројчаном оцењивању у односу на млађе колеге.

Амбиција аутора истраживања је да сазнања до којих се дошло у овом раду допринесу бољем разумевању сложене проблематике оцењивања у настави физичког васпитања. Полазећи од тога да је задатак школе да код ученика развија способност за оцењивање, самооцењивање, критички и самокритички став, а будући да се ова способност може развијати, изузетно је важно да наставници то ученицима и омогуће. Нови трендови у оцењивању или, боље речено, праћењу и оцењивању ученичких знања, умења и хтења у физичком васпитању крећу се ка интегрисању оцењивања у наставни процес, аутентичном оцењивању, вршњачком оцењивању и самооцењивању. Из тих разлога ученике треба доводити у ситуацију да сами оцењују и процењују своје другове и себе, односно ту могућност треба почети користити.

На крају, потребно је указати на предности, као и на одређене недостатке реализованог истраживања. Предност спроведеног истраживања се огледа у чињеници да је оно анонимно, тако да се добијени подаци и резултати могу сматрати доста по-

узданим. Следећа предност је у томе што је проблематика испитана с аспекта различите дужине радног искуства, као и с аспекта различите полне припадности. Основни недостатак истраживања се пре свега односи на величину узорка који не даје основа за генерализацију резултата, те би се ово истраживање могло посматрати као прелиминарно. Поред тога, аутори сматрају да би било добро обухватити наставнике из других градова и региона како би се добила потпунија слика о истраживаној проблематици.

## Литература

- Andrić, V. (2014, 3. septembar). Najniže ocene iz matematike i fizike. *Danas*. Preuzeto sa <https://www.danas.rs/drustvo/najnije-ocene-iz-matematike-i-fizike/>
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). I Have My Own Picture of What the Demands are: Grading in Swedish PEH – Problems of Validity, Comparability and Fairness. *European Physical Education Review, 16*(2), 97–115.
- Bailey, R. (2001). *Teaching physical education: A handbook for primary and secondary school teachers*. London: Kogan Page Limited.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(5), 473–489.
- Chroinin, D. N., & Cosgrave, C. (2011). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(2), 219–233.
- Ćosović, M. (1998). *Ocenjivanje u fizičkom vaspitanju*. (Neobjavljen magistarski rad), Beograd: Fakultet za fizičku kulturu.
- Dinan-Thompson, M., & Penney, D. (2015). Assessment Literacy in Primary Physical Education. *European Physical Education Review, 21*(4), 485–503.
- Findak, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gadžić, A. (2019). *Teorija i metodika fizičkog i zdravstvenog vaspitanja*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Gajević, A. (2009). *Fizička razvijenost i fizičke sposobnosti dece osnovnoškolskog uzrasta*. Beograd: Republički zavod za sport.
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Hay, P. J., & Penney, D. (2009). Proposing Conditions for Assessment Efficacy in Physical Education. *European Physical Education Review, 15*(3), 389–405.
- Johnson, T. G., & Turner, L. (2016). The Physical Activity Movement and the Definition of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87*(4), 8–10.
- Lentillon, V., Cogerino, G., & Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education, 9*, 321–339.
- Macdonald, D. (1999). The “Professional” Work of Experienced Physical Education Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 70*(1), 41–54.
- Međedović, E. (2006). Mišljenja i stavovi razrednih učitelja prema vrednovanju (evaluaciji) i ocenjivanju u nastavi fizičkog vaspitanja. U D. Bjelica (ur.), *Zbornik radova sa II Kongresa i III Međunarodne*



- naučne konferencije Crnogorske sportske akademije (str. 590-598), Podgorica: Crnogorska sportska akademija.
- Nicaise, V., Bois, J. E., Fairclough, S. J., Amorose, A. J., & Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915-926.
- Piotrowski, S. (2000). *Assessment, recording and reporting*. In R. Bailey, & T. MacFayden (Eds.), *Teaching physical education 5–11* (pp. 49-61). London: Continuum.
- Rajnović, G. (1978). *Istraživanje mogućnosti i značaja neposrednog angažovanja učenika u procesu ocenjivanja u nastavi fizičkog vaspitanja* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje.
- Reid, A. (2013). Physical Education, Cognition and Agency. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 921–933.
- Stameniċ, V. (2017, 9. jun). Borba za ocene – opravdana ili ne? *Školski portal*. Preuzeto sa <https://www.skolskiportal.rs/clanci/1066-borba-za-ocene-opravdana-ili-ne>
- Svennberg, L., Meckbachb, J., & Redeliusb, K. (2016). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion - referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 23(4), 381-393.
- Thorburn, M. (2007). Achieving Conceptual and Curriculum Coherence in High-stakes School Examinations in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 12(2), 163–184.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327.
- Višnjić, D., Jovanović, A. i Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Young, S. (2011). A Survey of Student Assessment Practice in Physical Education: Recommendations for grading. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(6), 24-26.

Примљено: 25.08.2019.

Коригована верзија рада примљена: 09.12.2019.

Прихваћено за штампу: 18.12.2019.

## The attitudes of physical education teachers towards the grading of students

**Zara Sekulović**

Sports High School, Belgrade, Serbia

**Aleksandar Gadžić**

The Faculty of Physical Education and Sports Management,  
Singidunum University, Belgrade, Serbia

### **Abstract**

*Physical education instruction as a specific context entails a certain system of assessment which is used to establish the level and pace of progress of students' performance and development as well as their dedication, which represents a special challenge for teachers in terms of grading. Our research aimed to examine teachers' attitudes to grading students in physical education instruction. The sample comprised 60 physical education teachers in primary and secondary schools (22 female and 38 male). All data were processed using basic descriptive statistics, that is, the Mann-Whitney U test. The results of the study suggest that the majority of physical education teachers regard numerical assessment in their subject as the most objective form of assessment. This is especially true of male teachers, a higher percentage of whom agreed with the statement relative to their female colleagues. Physical education teachers with more years of service differ from their younger colleagues in the level of support for numerical assessment, displaying significantly greater reservations about numerical assessment than their younger colleagues. We believe that it would be useful to implement new trends in grading, or, more precisely, in assessing students' knowledge, skills and dedication in the context of physical education, moving towards different forms of "integrated assessment".*

**Keywords:** *grading, students, instruction, physical education.*

## Отношения учителей физического воспитания к оценке учащихся

**Зара Секулович**

Спортивная гимназия, Белград, Сербия

**Александар Гаджич**

Факультет физической культуры и менеджмента в спорте,  
Университет Сингидунум, Белград, Сербия

**Резюме** Обучение в области физического воспитания содержит особую систему проверки, с помощью которой определяется уровень и темп прогресса в работе и развитии учащихся, а также отношение ученика к работе, что является особой проблемой для учителей, когда речь идет об оценке. Целью исследования является изучение мнения учителей об оценке учащихся в обучении физическому воспитанию. В исследовании приняли участие 60 учителей физического воспитания, работающих в начальных и средних школах (22 женского и 38 мужского пола). Все данные были обработаны с помощью основной описательной статистики, то есть U-критерия Манна-Уитни. Результаты исследования показывают, что учителя физического воспитания в большинстве своем считают числовую оценку по предмету физическое воспитание наиболее объективной. Вышесказанное особенно относится к учителям мужского пола, которые согласны с этим утверждением в большей степени, чем их коллеги женского пола. Учителя физического воспитания с более длинным трудовым стажем отличаются в своей поддержке численной оценке, по сравнению с их более молодыми коллегами, показывая значительно большую сдержанность для численной оценки, чем их более молодые коллеги. Авторы считают, что было бы полезно применить новые тенденции в оценке знаний, навыков и желаний учащихся в области физического воспитания, переходя к различным формам «комплексной оценки».

**Ключевые слова:** оценка, ученик, обучение, физическое воспитание.



---

## СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА КОЈИ СУ РЕЦЕНЗИРАЛИ РАДОВЕ У 2019. ГОДИНИ

- др Шефика Алибабић Хоџић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Радован Антонијевић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Драгана Бјекић, редовни професор Факултета техничких наука у Чачку, Универзитет у Крагујевцу
- др Драган Булатовић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Јелена Врањешевевић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Татјана Глушац, ванредни професор Факултета за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“
- др Слађана Зуковић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
- др Бисера Јевтић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу
- др Ивана Јеремић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Оља Јовановић Милановић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Јасмина Клеменовић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
- др Оливера Кнежевић Флорић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
- др Зорица Ковачевић, ванредни професор Учитељског факултета, Универзитет у Београду
- др Владимир Копривица, професор Факултета за спорт, Универзитет „Унион – Никола Тесла“
- др Дејан Лаловић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Маја Максимовић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Марина Матејевић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу

др Јована Милутиновић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Лидија Мишкељин, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Тамара Николић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Стефан Нинковић, асистент Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Виолета Орловић Ловрен, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Драган Попадић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Катарина Поповић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Бранка Савовић, ванредни професор Факултета спорта и физичког васпитања, Универзитет у Београду

др Ана Сарвановић, доцент Учитељског факултета, Универзитет у Београду

др Мирјана Сенић Ружић, асистент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Наташа Симић, научни сарадник Института за психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Зорица Станисављевић Петровић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу

др Снежана Стојиљковић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу

др Александар Тадић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Зорица Шаљић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

## Упутство за ауторе

*Насиџава и васпиџање* 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 сџрана.* 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.

*Апстракт.* 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 апстракта 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 релеватне 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 поднасловне не треба нумерички означавати.

Табела 1

*Начин формирања наслова одељака према нивоима*

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

*Референце.* Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилем (*APA Citation Style - American Psychological Association 6<sup>th</sup> 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](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., Vujišić 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](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 графиконима 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	<b>Centered, boldface, font 12</b>
2	<b>Flush left, boldface, font 12</b>
3	<b>Sentence case, indented, bold, font 12</b>
4	<b><i>Sentence case, indented, bold and italic, font 12</i></b>
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 6<sup>th</sup> 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 (Сербиан, Кириллик). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные зарубежными 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 сообщить 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 Stančić, 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 Vrcelj, PhD,**  
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

#### Secretaries

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

#### Proof reader

**Tatjana Dogdibegović**

#### English language proof reader

**Ana Popović Pecić, MA**

#### Translators

**Ana Popović Pecić, MA** (for English language)  
**Dara Damljanović, PhD** (for Russian language)

#### Technical Editor

**Mara Torbica Jovanović**

#### Printed by

„Službeni glasnik“

#### Number of copies

350

**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: SCIndeks

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