

Hebib, E., Radulović, L. (2001), *Dečja participacija u školi*, Beograd: Učitelj, 126-135.

Мр Лидија РАДУЛОВИЋ, асистент, Филозофски факултет у Београду
 Мр Емина ХЕБИЋ, асистент, Филозофски факултет у Београду

ИСТИЦИ, Београд 71-72

ДЕЧЈА ПАРТИЦИПАЦИЈА У ШКОЛИ: ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ

Шта је партиципација?

У овом раду покушаћемо да читаоцима скренемо пажњу на проблеме дечје партиципације у школи. Бавићемо се питањима: шта, у ствари, значи дечје учешће, зашто је оно потребно, како постојећи положај ученика у школи одређује њихово учешће, које околности утичу на остваривање партиципације и како то зависи од учитеља?

Основно значење појма партиципација потиче од латинске речи *participatio* која значи учешће, суделовање. Партиципација деце је, у најширем значењу, учешће у доношењу одлука о проблемима витално важним за децу (деца и млади учествују у ономе што је важно за њих саме).

Заинтересованост за дечју партиципацију и потреба да се приступи анализи овог проблема има неколико разлога. Овде ћемо навести само оне које сматрамо нарочито значајним, премда се они међусобно разликују по свом пореклу, значењу и нивоу општости.

Дечја партиципација и Конвенција о правима деце. Један од извора, који је последњих година подсећао на важност овог проблема, је, свакако, Конвенција о правима детета. Важност партиципације истицан је и у разним програмима образовања за дечја права од којих су неки били намењени учитељима.

Ако пођемо од овог извора, о дечјој партиципацији можемо говорити као о поштовању појединих права детета која се директно односе на обезбеђивање дечјег учешћа у доношењу одлука о себи и заједници којој припадају, односно обезбеђују детету „да буде активан чинилац живота заједнице и свог властитог развика” (Дејановић, В., у Пешић, М. и др., 1999, стр. 10) и која се могу сврстати у групу *партиципацијивних права* као што су: право на слободу мишљења (слобода мишљења, савести и вероисповести), право слободе изражавања (слобода да се изрази своје мишљење и да се оно узме у обзир при одлучивању), право на информисаност (приступ информацијама, размена информација и идеја), право на удруживање (удруживање и мирно окупљање), право на

приватност (заштита од мешања у приватност, дом, породицу, личну преписку, заштита части и угледа).

Сама суштина Конвенције као документа чији је циљ да обезбеди деци *права* (људска права уопште, овде су издвојена у категорију „дечјих права” ради посебног наглашавања да права припадају и деци и да их је због специфичности деце потребно посебним мерама обезбедити и заштитити), односно *сва права* (па и тзв. грађанска и политичка), омогућава да се о дечјој партиципацији не говори само као о појединачним правима или засебној групи права, већ пре као о једном од *основних принципа* за остваривање свих дечјих права јер ако је она не поштују, немогуће остваривање суштине Конвенције. То значи да је учешће детета у стварима и активностима које га се непосредно тичу један од услова и начина остваривања не само грађанских и политичких, већ и осталих права.

Дечја партиципација као услов и начин развоја деце. Иако би законска обавезност коју је прихватила наша земља ратификовањем Конвенције УН о правима детета могла бити довољан разлог залагања за омогућавање учешћа свој деци (независно од узраста, културе, развоја и способности, а на начин који тим њиховим особинама и међусобним разликама одговара), то није ни једини, ни најстарији, а може се рећи ни најважнији аргумент у прилог омогућавања дечје партиципације. Наиме, сама Конвенција и њено остваривање није по себи циљ, већ њена важност проистиче из намере да обезбеди најбоље могуће услове за живот и развој деце. Суштински и кључни разлози за процену важности партиципације леже у савременим научним сазнањима да је образовање у суштини процес комуникације, међусобне размене, те да дете не учи и не развија се примајући информације различите врсте, односно прихватајући сазнања које му је пренео ауторитет, већ кроз успостављање односа према предметима интересовања, кроз сопствена искуства и сазнања (своја и туђа) која се стичу у процесу размене. Зато је систем интерперсоналних односа неопходно базирати на равноправности да би се омогућило да учесници (одрасли и деца) изражавају своја мишљења, слушају и уважавају мишљења других, упоређују их са сопственим и, на бази тога, преузимају акције. Током свега тога конструисаће нова сазнања. Одрасли учесник образовног процеса, тек слушајући и уважавајући дечје мишљење може да разуме како дете тумачи неку ситуацију или неки проблем и може адекватније да допринесе његовом учењу и развоју. Деца, учешћем у заједничким активностима са одраслима, могу да уче из тих активности, да се срећу са различитим мишљењима одраслих и друге деце, њиховим искуствима и начинима на које покушавају да решавају проблеме. Кад се овако посматрају образовање и дечји развој, уочава се суштинска повезаност између ових процеса и партиципације. Заправо, партиципацију можемо схватити не само као жељени исход, већ као сам образовни процес и услов и начин развоја детета.

Иако је, у том случају, бесмислено говорити о неким појединачно издвојеним добробитима од партиципације за образовање, ипак је могуће уочити

неке аспекте учења и развоја личности који нарочито долазе до изражаја ако се образовање одвија кроз партиципацију (другачијом терминологијом могло би се о томе говорити као о образовним циљевима који се остварују кроз партиципацију). Када се поштују њихова права, деца уче да поштују права других, да износе сопствено мишљење, слушају и уважавају мишљење других, учествују у одлучивању, стичу и размењују информације и идеје, удружују се на одговоран начин, поштују приватност, част и углед особа из свог окружења. Поштовање дечјих права је, такође, начин да се развије самопоуздање и самовредновање, да се развија толеранција и спремност на сарадничко понашање, да се развије одговорност код деце...

Дечја партиципација у савременом друштвеном тренутку. Претходно наведени разлози говоре о важности дечје партиципације и поштовања права на ту партиципацију у сваком друштву. Ипак, изгледа да промене у нашем друштву чине ову проблематику нарочито актуелном. Позната је чињеница да шире друштвено (социо-културно) окружење, па и само друштвено-политичко уређење, утиче на циљеве васпитања и образовања и на концепцију школе, па и на положај наставника и ученика. Може се, међутим, уочити и да актуелне промене стварају околности у којима проблематика права, дечјих права и дечје партиципације, постају популарне, а позитиван однос према њима пожељан за јавно експонирање. Ово, само по себи, није ни добро ни лоше. Али, уз уважавање друштвених околности као фактора утицаја неопходног за анализу прилика и могућности да се партиципација деце оствари, дечју партиципацију не смемо схватити као појаву везану и значајну само за један актуелан тренутак. Ако, као просветни радници и као одрасле особе, желимо да омогућимо најбоље околности за развој деце, са којом професионално и приватно општимо, морамо бити свесни опасности од површног и недовољно озбиљног разумевања партиципације које може проистећи из модерности проблема.

Дечја партиципација у школи

О потреби и могућностима партиципације се може говорити у вези са животом и активностима у оквиру свих заједница којима деца припадају (од породице до шире друштвене заједнице). Међутим, логично је очекивати да партиципација буде нарочито озбиљно схваћена тамо где је основни циљ заједнице да омогући и обезбеди образовање деце и где се налазе професионалци стручни за образовање и развој детета.

Да бисмо могли говорити о стању дечје партиципације у школи, потребно је да најпре одговоримо на питање које облике активирања деце можемо назвати стварном партиципацијом. Постоји опасност да се створи отпор према ученичкој партиципацији из страха наставника да ће то водити непоштовању правила и норми, као и сужавању простора који припада одраслима у процесу одлучивања, да ће то довести у питање наставнички ауторитет (понекад се партиципација

изједначава са тиме да деца раде шта хоће). Партиципација, наравно, то не значи. Она подразумева, пре свега, интеракцију и партнерство деце и одраслих у заједничким активностима са подељеним и различитим улогама. Као минимум партиципације сматра се консултовање младих при доношењу одлука и могућност да они утичу на одлучивање, уз претходну добру информисаност о проблемима. Различити облици партиципације значе и могућност да деца и одрасли учествују у заједничким активностима током свих њихових фаза – од планирања, преко реализације до праћења и вредновања, да, дакле, заједнички, на сараднички начин, одлучују о свему (на иницијативу деце или одраслих) или да деца, у крајњем случају, сама доносе одлуке (али у активностима за које су претходно стекла компетенцију).

Ако кренемо од оваког схватања партиципације, има смисла питати се какав је положај ученика у нашим школама, да ли, и у којој мери, они партиципирају у школском животу и од чега то зависи.

Један од извора података о постојећем стању дечје партиципације у нашим школама је истраживање ставова ученика и наставника средњих школа о могућностима и правима детета на партиципацију и анализа самог учешћа деце у породици и школи које је организовао Југословенски центар за права детета (Пешић, М. и др., 1999). Резултати овог истраживања показују да се партиципација деце и поштовање њихових партиципативних права у средњим школама веома слабо остварују. Према процени ученика, они имају веома мали утицај на доношење одлука у скоро свим испитиваним доменима – од оних који се тичу редовне наставе и више зависе од програма и концепције школе (одлучивање о темама о којима се расправља на часу или критеријумима оцењивања...), преко оних који се тичу организације наставе, а о којима се одлучује у школи (распоред часова, одлучивања о томе када ће бити задат писмени...), до оних ваннаставних за које би се могло очекивати да зависе од ученика (бирање места за екскурзију, уређење кабинета и учионица, избор секција...). Сличну процену добили смо и од ученика средњих школа у активностима на семинару *Образовање за дечју партиципацију у школи*.¹ Ипак, изгледа да они своје процене остварености сопствене партиципације у школи дају на основу опште слике о школи стечене на темељу појединачних, издвојених примера наставника који угрожавају њихова права. У претходно поменутом истраживању показано је, међутим, да наставници нису хомогена целина и да немају исти однос према признавању и практичном остваривању партиципативних права (као фактори који утичу на ставове наставника према партиципацији идентификовани су тип школе и пол наставника – професори стручних школа и мушкарци имају мање позитивне ставове према партиципативним правима него професори гимназија и жене, али могуће је говорити о овим разликама и као о индивидуалним карактеристикама појединих наставника) (Пешић, М. и др., 1999). Такође је

¹ О овом програму Југословенског центра за права детета (који је израдио тим чији су део аутори овог рада) биће речи касније.

показано и да се знатно разликују глобални декларативни ставови наставника од њихове спремности да се у складу са израженим мишљењем понашају у конкретним школским ситуацијама (иако постоји корелација између ставова и понашања, слика стварне партиципације ученика у школи, која се добија, такође на основу одговора наставника, је неповољнија него што би изгледало на основу анализе ставова наставника).

Иако су ово подаци који говоре о партиципацији ученика у средњој школи, можемо претпоставити да се положај ученика битно не разликује у основној школи. Подаци добијени истраживањем положаја ученика у I разреду основне школе² нам дају слику о детету које не тражи информације, које није равноправно са наставником и није подстакнуто на заједничку активност са вршњацима и које ни о чему, у вези са радом школе, не одлучује – дакле о детету које не партиципира у школи.

Овде нам није циљ да дамо детаљну, ни сасвим тачну слику о положају деце и партиципацији деце у школи уопште, а поготово не оцену појединачне школе и појединачног одељења. Наведени подаци су једна илустрација постојећег стања а овде имају функцију провоцирања на размишљање о томе какав је стваран положај ученика у наставном процесу и образовној институцији.

Осим горе наведених података, као оквир за то размишљање могу послужити и следећа питања:

² Ради се о истраживању Д. Павловић-Бренеселовић „Положај детета у децем вршњу и I разреду основне школе”. Налази ове студије дају нам низ података о стварном стању деце партиципације у школи. На пример, иако се најнижим обликом партиципације сматра размена информација и комуникација, веома мали број деце сматра да разговара са учитељем (свега 6,35%, док већина 79,07% остварују неки облик комуникације са учитељем само кроз одговоре на постављена питања и уз тражење дозволе). Пошто су игра и разговор међу децом у настави практично забрањени, а групних облика рада готово да и нема, још мањи број разговара са другом децом (4,23%). Изглед учионице је такође један од показатеља положаја ученика и очекивања од њега. Распоред клупа, положај катедре, недостатак слободног простора и његова огољеност или стереотипни начин уређивања, у коме ако и има средстава она су ван домашаја ученика, говори о томе да је ово простор намењен за активност у којима нема комуникације међу децом, већ она тече од наставника ка ученицима од којих се очекује да седе и слушају, пасивно примају утиске и одговарају када их наставник пита. Овме би се могло додати и то да ученици не одлучују о томе како ће учионица изгледати, па ни каква ће активност ту да се одвија. Ово, наравно, потврђују и подаци о начину бирања садржаја и временске организације. У школи се одвија настава према плану и програму за тај разред, иницијативе деце у избору активности готово да и нема. Постоји низ правила (писаних и неписаних) којима се обезбеђује функционисање институције и која говоре о „нижем” положају ученика (простори забрањени за ученике, простори које ученици смеју користити само уз дозволу или прописано време...). Временска организација (у оквиру часа, дана, недеље и године) је фиксна и унапред дата. Страх од критике ауторитета који доводи до тога да ученици на многа питања у вези са њиховим доживљајем школе одбијају и да одговоре, такође казују о њиховом положају и њиховој перцепцији тог положаја. (Павловић-Бренеселовић, Д., 1993)

– ко је иницијатор школских активности, ко је иницијатор наставних активности, да ли постоји могућност да ученици иницирају неке активности;

– ко одлучује о покретању неке активности и о томе ко ће и на који начин у њој учествовати (постоји ли добровољност у похађању неког дела наставе, бављењу неким делом програма, некој активности на часу);

– ко управља током активности и ко надзире школске и наставне активности, да ли постоји могућност да ученици управљају неком активношћу или делом активности;

– да ли су ученици обавештени о раду школе (о циљевима, току и исходима школских активности) и организацији наставе, да ли разумеју природу онога у чему учествују, смисао активности, да ли је проверено како они то разумеју;

– у чему би све ученици стварно могли да учествују у одлучивању у школи каква она јесте и у школи коју бисмо могли да замислимо као идеалну?...³

Односно, конкретније:

– траже ли ученици информације, изражавају ли своја мишљења о раду школе или другим проблемима и зашто;

– постоје ли нека удружења ученика у школи;

– шта конкретно значи и на који начин је могуће обезбедити право на приватност ученика у школи;

– како стварно применити принцип да је потребно слушати децу и њихово мишљење узимати у обзир и уважавати га у конкретном раду (на наставном часу, на пример)?...

Наравно да ће одговори на ова питања зависити од тога да ли о могућностима за остваривање партиципације у школи размишљамо по постојећем законодавству и концепцији образовања или замишљамо школу независно од реалних околности, као и од тога о којој врсти школе и о ком узрасту деце се ради.

³ Наведено питање имали смо прилике да поставимо и ученицима средњих школа у току њиховог образовања за партиципацију у школи. Они су имали низ конкретних идеја о томе како би могли учествовати у одлучивању о разним питањима наставе (на пример да бирају део предмета који би био изборан, да учествују у избору неких тема којима би се бавили на редовној настави и тема за рад на додатној настави, да учествују у избору наставних метода и начина рада на часу, да одлучују о терминима контролних задатака...), ваннаставних активности (које ће секције да постоје и у које ће се укључивати, да организују удружења ученика и ученика и наставника...), функционисања школске институције (организацију простора – уређење учионица и ходника) организације времена (трајање и распоред наставних и ваннаставних активности), управљања (учествовање у доношењу школских правила, вредновање рада наставника...).

Тешкоће и проблеми у остваривању деčје партиципације

Постављена питања могу нам помоћи у анализи постојећег стања и идентификацији тешкоћа за остваривање деčје партиципације у школи.

Према нашим сазнањима, постоји више група разлога – фактора који одређују постојеће стање а истовремено су извор тешкоћа у остваривању деčје партиципације. Једна група разлога тиче се опште друштвене климе коју је, у овом моменту, тешко прецизно дефинисати. Омогућавање сваком појединцу да учествује у одлучивању о стварима које га се тичу, спремност појединца да изрази своје мишљење, као и вредновање личног ангажмана – све то још није реалност нашег друштвеног окружења. Могуће је приметити раскорак између декларативног прихватања вредности које су у вези са партиципацијом и стварног мењања и стварања погодне климе за деčју партиципацију. Традиционални образци поступања према деци и младима (који у нашој средини подразумевају пожртвованост за дете, али и његово стављање у презаштићен положај и невредновање његових стварних могућности, као и ауторитарну расподелу моћи) једна су од могућих препрека стварној партиципацији.

Деловање општих друштвених околности одвија се и директно и преко њиховог утицаја на институције система. Сам школски систем и начин организовања и рада школе као институције, могу се посматрати и као засебна група фактора која утиче на остваривање деčје партиципације у оквиру које је посебно важно како је рад школе законски регулисан, какве и које теорије и концепције образовања су полазиште школског рада. Поред тога, ту спада и низ фактора који су део свакодневног реалног деловања школе, а не проистичу директно ни из закона ни из теорија и концепција образовања као што су: неписана правила и ритуали као и ставови самих учесника у њеном раду (од управе, преко наставника и осталих запослених у школи, до родитеља и ученика) и то и експлицитни, и они који спадају у домен имплицитних разумевања ових проблема.

Потребно је узети у обзир и то да ни један од наведених, засебних фактора нити група фактора не делују изоловано, већ увек међусобно повезано и испреплетено, као и да је у оквиру сваке појединачне групе фактора могуће идентификовати низ чинилаца и анализовати их са различитих аспеката. Овде желимо да нагласимо аспекте посматрања тешкоћа и проблема у остваривању партиципације који директно зависе од учитеља (и наставника уопште).

Најпре, то је чињеница да школа функционише тако да у њеном раду постоји јасна повезаност положаја ученика и положаја наставника. Иако је често писано о положају ученика и школа критикована због тога што је ученик пасиван, а у контексту приче о партиципацији због тога што не ствара околности за ученичку партиципацију, потребно је нагласити да положај ученика, његов акциони простор, права и обавезе, па и могућност одлучивања нису узурпирани и смањени због права наставника и нису супротстављени истим таквим правима наставника. Пре се може рећи да су и положај наставника и положај ученика одређени и ограничени карактером васпитно-образовног система и социо-

културним чиниоцима и јасно је да о о великом броју питања о којима не одлучује ученик – не одлучује ни наставник. Дакле, не само да не постоје повољни услови за деčју партиципацију, већ ни за партиципацију наставника. Ово умножава тешкоће за остваривање деčје партиципације између осталог и тиме што они који су директно укључени у рад са децом и утичу на њихов развој (па би било логично да их највише могу научити и партиципацији) ни сами немају довољно и систематски негованих искустава у том домену што понекад резултира навиком прихватања положаја техничара – извршилаца активности који не преиспитују своја ограничења (можемо се питати који проценат наставника би радо прихватио да самостално израђује програме и планове рада, на пример...)

Друго, желимо да нагласимо да, иако је јасан утицај социо-културних и институционалних фактора на могућност остваривања деčје партиципације он не искључује утицај појединца, па и утицај сваког од наставника. У сфери која је њему остављена – наставник се, ипак, може различито понашати (и, како смо видели из поменутог истраживања, али као што је јасно и из површног увида у рад школе, то заиста и чине) – „док једни све одлуке задржавају у границама улоге наставника, а улогу ученика своде на извршавање задатака или налога, дотле други остварују разне модалитете партиципације ученика у одлучивању и обезбеђују аутономију ученика у одређеним доменима одлучивања” (Хавелка, Н., 1998, стр. 150). Из овога следи да се појединац и његово деловање могу посматрати као засебан фактор утицаја на стање деčје партиципације (повезан са осталим факторима, наравно).

Потребно је да сваки појединац, у контексту конкретне школе, трага за оним облицима партиципације ученика који су могући у различитим подручјима школског рада (од слободних активности и деловања школе у средини, до редовне наставе) и који се манифестују на различите начине (од информисања и консултовања ученика, преко давања могућности за изражавање и уважавање ученичког мишљења, до отварања простора за ученичку иницијативу). Тиме ће утицати на саме околности како би оне постајале повољније за деčју партиципацију.

Један од начина борбе за побољшање околности је свакако образовање за партиципацију.⁴ Неопходно је, међутим, нагласити да се деца не могу научити партиципацији тако што ће се издвојено образовати о њој, већ пре свега

⁴ Један образовни програм чији је циљ остваривање деčје партиципације у средњој школи управо је у току (у организацији Југословенског центра за права детета). Програм предвиђа семинар за ученике и семинар за наставнике на којима се упознају са Конвенцијом УН о деčјим правима, проблематиком повезаности права и одговорности и саме партиципације ученика у школи. Програм је конципиран тако да ученици имају прилику да кажу своје мишљење о партиципацији (постојећем стању и какво би они волели да је), да раде размењујући своја мишљења међусобно, планирају активности које би ишле у правцу побољшања партиципативних права, али и да утичу на начин рада (заједничко доношење правила о раду током семинара и делимично заједничко одређивање временске артикулације), као и да бирају један део садржаја програма

партиципирајући. Зато ниједан програм образовања за партиципацију не може решити проблем дејчег положаја у школи и учешћа у школском раду док она не постане део њихове свакодневице (уместо учења о партиципацији, потребно је да деца партиципирају у школи, али и у породици и друштву). Издвојене образовне пакете и програме посвећене овој проблематици зато и видимо само као напор да до побољшања стања дејче партиципације у школи почне да долази – дакле као почетни напор мењања школе у том правцу.

Слична је интенција и овог рада – намера нам није била да целовито анализујемо проблематику положаја ученика у школској институцији и потребе и могућности дејче партиципације, већ да доведемо у сумњу баријере које свако од нас има према том питању и да почнемо озбиљно размишљати о начинима на које се школа може мењати како би постала место дејче партиципације.

Литература

- Фонтејн, С., *Образовање за развој*, УНИЦЕФ, Београд, 1995.
 Хаџовић, Љ., Хебиб, Е., Радуловић, Л., Текић, В., *Образовање за дејчу партиципацију у школи*, радни материјал образовног програма „Дејча партиципација у школи” Југословенског центра за права детета.
 Хавелка, Н., *Прилоџ развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи*, у зборнику *Наша основна школа будућности*, Београд, 1998, стр. 99–163.
 Ивић, И. и сар., *Активно учење*, Београд, 1997.
 Павловић-Бренеселовић, Д., *Положај дејчца у дејчем вршићу и првом разреду основне школе*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд, 1993.
 Пешић, М., Бранковић, Б., Томановић-Михајловић, С. и Дејановић, В., *Партиципација младих под лупом*, Југословенски центар за права детета, Београд, 1999.
 Радуловић, Л., *Селска школа као посредник културе*, Београд, 1996.

(вештине које су им потребне да би се борили за дејчу партиципацију). Овакав рад је покушај да и сам процес образовања буде у складу са идејом партиципације, да програм не буде само образовање о партиципацији, већ и образовање да се партиципира.

Јасмина МОМЧИЛОВИЋ
 педагог, ОШ „IX српска ударна бригада”
 Бор

КОМУНИКАЦИЈА ШКОЛСКИ ПЕДАГОГ – ДЕТЕ

Увод

Врло често у педагошкој литератури можемо наићи на студиозно описивање проблематике међуљудских односа у школској ситуацији. Најчешће се као репрезент ефикасног модела узима комуникацијски модел УЧИТЕЉ – УЧЕНИК. То је и послужило многим научницима да истраже и испитају управо особине учитеља.

Овим радом, међутим, желимо да расветлимо однос о коме се мало мање пише, а постоји не само као обавезна ставка у оквиру плана и програма сваког школског педагога, већ и као конкретна ситуација.

Уколико се осврнемо на школу и школске услове, уочићемо изразиту потребу васпитног деловања на ученике. Поред претпостављеног нужног услова да на ученике, пре свега, делујемо свом својом личношћу и понашањем, споменућемо још један врло битан утицај а то је утицај комуникација на дете. Полако се приближавамо пољу које нас и интересује. Препознајете да је реч о саветовању, односно, саветодавном раду. Премда се ради о саветодавном раду педагога са ученицима, овде ћемо покушати да (за промену) комуникацију окренемо ка ДЕТЕТУ а не ученику. Зашто?

Демистификација односа педагог – дете

Улога педагога

Саветодавни рад педагога се окреће животу ученика и њиховим реалним проблемима. Што заправо значи захтев да се саветовање спроводи не само у алармантним случајевима, конфликтним ситуацијама већ у тзв. нормалним условима где се појачава позитиван ефекат. Педагошко саветовање врло често схватамо или прешироко или пак преуско. Заборављамо да је то ипак целовит третман личности и да захтева велику одговорност самог педагога. Педагогов учинак, постаје већи уколико у свој рад уноси не само стручно знање већ и своју душу и способност афективног разумевања. Педагог у својој улози саветодавца