

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ДС/СС 05/4-02 бр. 1012/1-ХІ/4
01.07.2010. године

На основу члана 221. став 1. алинеја 16. и члана 266. Статута Факултета, Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду је на својој VI редовној седници, одржаној дана 01.07.2010. године, донело следећу

О Д Л У К У

Прихвата се Извештај комисије са оценом докторске дисертације: **РАЗВОЈНО ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ САВРЕМЕНИХ ОБРАЗОВНИХ ПРОГРАМА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ**, кандидата мр Љиљане Левков и одобрава усмена одбрана.

Ова се одлука упућује Стручном већу Универзитета на сагласност.

Доставити:

1x Универзитету у Београду
1x Комисији
1x Стручном сараднику за
докторске дисертације
1x Шефу Одсека за правне послове
1x Архиви

ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА

Проф. др Весна Димитријевић

Факултет Филозофски
04/1-2 бр.6/1750
15.07.2010.
(број захтева)
(датум)

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
Веће научних области
друштвено-хуманистичких наука
(Назив већа научних области коме се захтев упућује)

ЗАХТЕВ
за давање сагласности на реферат о урађеној докторској дисертацији

Молимо да, сходно члану 46. ст. 5. тач. 3. Статута Универзитета у Београду («Гласник Универзитета», бр. 131/06), дате сагласност на реферат о урађеној докторској дисертацији кандидата

Љиљане (Миливоје) Левков
(име, име једног од родитеља и презиме)

КАНДИДАТ Љиљана (Миливоје) Левков
(име, име једног од родитеља и презиме)

пријавио је докторску дисертацију под насловом: _____

Развојно психолошки аспекти савремених образовних програма за основну школу

Универзитет је дана 24.02.2009. својим актом под бр 612/25/352/8 дао сагласност на предлог теме докторске дисертације која је гласила: _____

Развојно психолошки аспекти савремених образовних програма за основну школу

Комисија за оцену и одбрану докторске дисертације кандидата

Љиљане (Миливоје) Левков
(име, име једног од родитеља и презиме)

образована је на седници одржаној 23.04.2009. одлуком факултета под бр 627/1-VIII/4 у саставу:

	Име и презиме члана комисије	звање	научна област	установа у којој је запослен
1.	др Ксенија Радош	редовни проф.	психологија	Филозофски ф.
2.	Др Мирјана Пешић	редовни проф.	педагогија	Филозофски ф.
3.	др Александар Бауцал	доцент	психологија	Филозофски ф.
4.	др Нада Кораћ	редовни проф.	психологија	Природно-математички ф.

Наставно-научно веће факултета прихватило је извештај Комисије за оцену и одбрану докторске дисертације на седници одржаној дана 1.07.2010.

Прилог:

1. Извештај комисије са предлогом
2. Акт Наставно-научног већа факултета о усвајању извештаја
3. Примедбе дате у току стављања извештаја на увид јавности, уколико је таквих примедби било.

ДЕКАН ФАКУЛТЕТА

Проф. др Весна Димитријевић

NASTAVNO-NAUCNOM VECU
FILOZOFSKOG FAKULTETA
BEOGRAD

Nastavno-naucno vece na sednici 20. maja 2010 godine izabralo nas je u komisiju za ocenu doktorske disertacije mr Ljiljane Levkov, asistenta na Odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta, sa temom RAZVOJNO PSIHOLOSKI ASPEKTI SAVREMENIH OBRAZOVNIH PROGRAMA ZA OSNOVNU SKOLU. Posle pregleda rada, podnosimo Vecu sledeci

I Z V E S T A J

U svojoj doktorskoj disertaciji mr Ljiljana Levkov se usredsredjuje na odnos dve klucne komponente, koje su u osnovi teorijskog i empirijskog aspekta istrazivackog problema ovog rada i domena u koji je smesten: na kriticka pitanja razvojno psiholoskih teorija i posebno - teorija saznanog razvoja sa jedne strane, i koncepcija i teorija obrazovnog programa sa druge, narocito s obzirom na slozenu i kontroverznu prirodu unutrasnjeg dinamicnog ustrojstva svake od njih. Stoga je i glavno pitanje u ovom radu bilo da li savremeni obrazovni programi uvazavaju postojeća razvojno psiholoska znanja, relevantna ne samo za njihovo efikasno sprovođenje, nego, pre svega, za nivo i kvalitet postignuca učenika, drugim recima - da li su razvojno psiholoski informisani. Pod razvojno psiholoskom informisanoscu podrazumeva se usaglasenost programa sa razvojnim i obrazovnim potrebama učenika kojima su namenjeni (razvojna adekvatnost), kao i potencijal programa da doprinese njihovom razvojnom napredovanju (razvojna podsticajnost).

Mr Ljiljana Levkov gradju svoje disertacije izlaze na 181 strani teksta u okviru cetiri tematska bloka: I RAZVOJ I OBRAZOVANJE, II KURIKULUM - SISTEMSKI OKVIR ZA OBLIKOVANJE OBRAZOVNOG PROGRAMA, III KOMPETENCIJE KAO RAZVOJNI ISHODI UCENJA I OBRAZOVANJA i IV PROCENA RAZVOJNO PSIHOLOSKIH ASPEKATA OBRAZOVNOG PROGRAMA - mogucnosti, oslonci i rezultati, cemu slede ZAKLJUCNA RAZMATRANJA. Navedeno je 176 jedinica relevantne literature. Prilozi sadrze instrument za procenu obrazovnog programa, kao i komentare procenjivaca.

U okviru prve tematske celine RAZVOJ I OBRAZOVANJE Lj. Levkov naglasava da medju teorijama saznanog razvoja poseban znacaj za pitanja obrazovanja imaju teorije Pijazea i Vigotskog i, po njenom misljenju, relevantna su nacelna resenja koja svaku od ovih teorija cine jedinstvenom, ali i ona specifijnija, koja su razlicitim ekstrapolacijama transponovana u pojedine segmente obrazovnih koncepcija i obrazovne prakse. U okviru nacelnih komponenta Pijazeovog stanovista to su prvenstveno njegovi individualisticki i konstruktivisticki atributi, odnosno, kad je rec o Viugotskom, intraindividualni i instrumentalni. Poslednjih decenija naglasena su nastojanja da se premosti jaz medju ovim teorijama naglasavanjem njihovih slicnosti i dodirnih tacaka (de Vries, 2000), kao i komplementarnosti i mogucih sinergijskih efekata (Baucal, 2003), narocito u obrazovanju. Ovde se imaju na umu znacajni elementi podudarnosti u interakcionistickoj i konstruktivistickoj poziciji,

posebno transformativna priroda procesa internalizacije, znacaj vlastite aktivnosti, a posebno - moguci kompromis u pogledu udela socijalnih cinilaca u razvojnim procesima. Lj. Levkov, s pravom, u rad ukljucuje samo one specifijne komponente oba razvojno psiholoska stanovista koje su klucne za glavni tok diskusije. Kod Vigotskog, to je, pre svega, shvatanje zone narednog razvoja, zatim socijalnog porekla svih glavnih saznanjnih kategorija, konstitutivne uloge socijalnih cinilaca u intelektualnom razvoju pojedinca, formativnih ucinaka i razvojno pokretackih efekata ucenja u socijalnom okruzenju. Kljucni elementi Pijazeove razvojno

psiholoske teorije i posebno teorije saznanjog razvoja neposredno relevantni za obrazovanje odnose se na to da zudnja za saznavanjem kao sastavni deo detetove mentalne strukture ne oslabi pod uticajem preterano krutog nastavnog plana i programa. Poznavanje detetovog saznanjog sklopa neophodno je, dakle, za koncipiranje i oblikovanje obrazovnog programa, kao i samog obrazovanja. Ono cime diskusija u teorijskom delu obogacuje ovu liniju argumentacije odnosi se na uzajamnu dinamiku sadržaja Pijazeovog stanovista sa jedne strane i obrazovnih koncepata, koncepcije obrazovanja i obrazovne prakse, sa druge. Po misljenju Lj. Levkov ovo je posebno delikatna oblast, s obzirom da na planu relativnih odnosa izmedju učenja i razvoja, Pijazeova teorija i tumačenja koja iz njih proizlaze, „nisu bez određene unutarnje kontroverze“.

U okviru drugog velikog odseka teorijskog dela rada naslovljenog kao KURIKULUM - SISTEMSKI OKVIR ZA OBLIKOVANJE OBRAZOVNOG PROGRAMA razmatraju se najpre terminoloska pitanja vezana za nastavni program, odnosno kurikulum. Opis razlicitih ili tipicnih kategorizacija kurikulumu, smatra Lj. Levkov, služi da se jasnije podvuku neke od razdelnih linija koje nekad jasno, a nekad veoma tanano, razgranicavaju plan i program od kurikulumu. Plan i program su pretežno centralno određeni i gotovo isti za sve na koje se odnose, nedovoljno su prilagodljivi, pogotovo na neočekivane promene. Kurikulum je fleksibilniji i osetljiviji na varijacije, pa i na dublje promene u okruženju. Ovo se vidi i po tome što se kurikulum regulise na razlicitim nivoima: od makro nivoa (društvo), preko mezo (nivo škole) i mikro nivoa (ucionica) do nano nivoa (nivo pojedinca).

U ovom delu rada dat je detaljniji pregled teorija i pristupa u istraživanjima i evaluaciji kurikulumu, pri čemu se naglasava da se u savremenim koncepcijama težiste pomera sa akademskog tipa kurikulumu u čijem je središtu nastava, ka njegovim konstruktivisticki osmislenim oblicima, koji naglasavaju interakciju i preoblikovanje i holisticki pristupaju prirodi nastavnog procesa, njegovih ucesnika i same situacije učenja. Savremeni kurikulumi odlikuju se a) konceptualnom, strukturnom i funkcionalnom diversifikacijom, b) pretežnom zasnovanoscu na ishodima, posebno onima koji stvaraju osnovu za dalje obrazovanje, c) unutrašnjom celovitoscju, ekonomiconoscju i funkcionalnoscju, d) interdisciplinarnim, integrativnim, i holistickim pristupom sadržaju, znanju učenika i učenju, e) težnjom ka jacanju autonomije škola i nastavnika, čime škola postaje mesto na kojem se u većoj meri vrednuju prakticna i funkcionalna znanja, ali i stavovi i vrednosti.

Treci deo disertacije pod nazivom KOMPETENCIJE KAO RAZVOJNI ISHODI UCENJA I OBRAZOVANJA pocinje pojmovnim određenjem kompetencija, jednim od kljucnih obrazovnih konstrukata, kao i teskocama i problemima u njihovom definisanju. Ono što otezava identifikaciju i klasifikaciju kljucnih kompetencija je nepostojanje jedinstvenog konceptualnog okvira i zajednicke teorijske osnove. U ovom delu razmatraju se pristupi definisanju kljucnih kompetencija, a zatim svojstva kompetencija, kao i odnos kljucnih kompetencija i kurikulumu. Promena koja omogucuje artikulisanje (kljucnih) kompetencija, po misljenju Lj. Levkov, je i promena u orijentaciji obrazovnog procesa u kojoj se naglasak pomera sa nastavnih predmeta kao glavne strukturne jedinice ka pismenosti kao najvaznijoj funkcionalnoj jedinici. Time se „nastava sve manje bavi prenosjenjem sadržaja predmeta, a sve vise izgradnjom generickih, transfernih i upotrebljivih znanja, kao slozaja koji, osim intelektualne i saznanje imaju i socijalnu, personalnu, emocionalnu, vrednosnu i bihevioralnu komponentu“.

U cetvrtom delu rada naslovljenom kao PROCENA RAZVOJNO PSIHOLOSKIH ASPEKATA OBRAZOVNOG PROGRAMA – MOGUCNOSTI, OSLONCI I REZULTATI izloženi su nalazi komparativne empirijske studije dva odabrana obrazovna programa koji se znacajno razlikuju u pogledu toga koliko uvazavaju razvojno psiholoska saznanja i u kojoj meri vode racuna o njihovim ishodima na organizaciju, mogucnosti, obim i domete školskog učenja. Mada uspesnost obrazovanja ne zavisi iskljucivo od nastavnog programa, on je, bez

obzira na format u kojem je artikulisan (u okviru koncepcije plana i programa ili nekog oblika kurikuluma) jedno od ključnih orudja obrazovnog procesa, a time od izuzetnog uticaja na život dece i njihov ukupan razvoj. Stoga je **centralni problem** empirijskog dela rada da se ustanovi da li odabrani savremeni obrazovni programi imaju razvojno psiholosku podlogu, to jest da li se i u kom stepenu razvojno psiholoska znanja ugrađuju u glavne dimenzije i sadržaje programa.

Tri ključna oslonca empirijskog dela rada, po mišljenju Lj. Levkova neophodna da bi se uspostavila valjana korespondencija između razvoja, odnosno učenja i obrazovanja, čine: koncept kompetencija, koji je razvojno psiholoski zasnovan, a uspostavljanje kompetencija je istovremeno i obrazovni i razvojno psiholoski proces, savremena evaluativna istraživanja obrazovnih rezultata u istraživačkom serijalu PISA i razvojno odgovarajuća obrazovna praksa (DAP) - skup raznovrsnih načina da se razvojno psiholoska znanja ugrade u obrazovne aktivnosti.

Empirijsko istraživanje koncipirano je u obliku **ekspertske procene** odabranih obrazovnih programa. Predmet procene su glavne odlike koncepcije programa kao celine (elementi koji definišu prirodu i karakter programa, ciljeve programa, kategorije u kojima su određeni očekivani rezultati primene programa, načini evaluacije obrazovnih rezultata). Procena se ne odnosi na sadržaje programa pojedinih predmeta ili grupa predmeta ili obrazovnih ciklusa, kao ni na efekte primene programa, o čemu ubedljivo svedoče rezultati serije istraživanja u okviru projekta PISA. S obzirom na ova određivanja utvrđjeni su **opšti kriterijumi**: a) da se program realizuje u zemlji koja je učestvovala u međunarodnom projektu učenickih postignuća 2006. godine, b) da se izvodi u evropskoj zemlji, c) da program ima elemente regulacije na nacionalnom nivou.

Empirijski kriterijumi za izbor obrazovnih programa izvedeni su iz rezultata koje su evropski obrazovni sistemi kroz postignuce svojih učenika ostvarili na mernim instrumentima u PISA studiji 2006. godine. Rezultati su izraženi dvojako: 1. Prosečnim rezultatima u ispitivanim domenima (razumevanje procitanog, matematička i prirodno naučna pismenost) i 2.

Procenatom učenika koji rešavaju zadatke na definisanim nivoima složenosti u svakoj od oblasti. Stoga, ovi rezultati govore o kvalitetu i efikasnosti obrazovnog sistema kao celine. Kriterijumi su sledeći: a) najveći procenat učenika na najvisim nivoima složenosti, b) najmanji procenat učenika na najvisim nivoima složenosti, c) najveći procenat na najnižim nivoima složenosti i d) najmanji procenat učenika na najnižim nivoima složenosti.

Rangovanjem programa prema ovako definisanoj matrici došlo se do sledeće liste zemalja (bez Srbije): Finska, Belgija, Holandija i Švajcarska (najuspesnije prema ovim kriterijumima), odnosno Rumunija i Bugarska, kao najmanje uspešne. U daljoj analizi izdvojile su se Finska i Srbija, čiji su rezultati u PISA studijama gotovo sasvim uklopivi u postavljene empirijske kriterijume. Finska ima izgrađen obrazovni sistem potvrđen na osnovu pokazatelja međunarodnih poređenja, dok su rezultati u Srbiji suprotni: naša postignuća su ne samo niska u svakom ispitivanom domenu i kao takva se ponavljaju, nego uopšte nisu predmet ozbiljnog sistematskog razmatranja.

Specijalno za potrebe ekspertske procene u ovom istraživanju razvijen je i pre glavnog istraživanja proveren **instrument** koji sadrži funkcionalno i formativno najvažnije indikatore razvojno psiholoske adekvatnosti i podsticajnosti programa u obliku 95 stavki (ocenjivanih na petostepenoj skali) grupisane u osam kategorija. Tri od njih su bazicne:

struktura (konceptualna i sadržinska gradnja programa), organizacija (način povezivanja elemenata strukture programa) i orijentacija (prioriteti programa). Ostalih pet kategorija su funkcionalne i ukazuju na način na koji obrazovni program pristupa nastavi, gradivu, učeniku, školi i nastavniku i ocenjivanju. Odabrane kurikulume procenjivala su četiri nezavisna eksperta u različitim obrazovnim oblastima. Procena je imala dva dela: a) komentare

procenjivaca o kurikulumima kao celini i b) procene po svakoj od stavki skale .U obradi rezultata koriscena je multivarijantna analiza varijanse.

Rezultati dosledno pokazuju da se dva procenjivana programa bitno razlikuju s obzirom na to koliko uzavavaju razvojno psiholoska znanja i koliko vode racuna o njihovim ishodima na organizaciju, obim i domete skolskog učenja. U okviru prvog vida ekspertske procene programa u celini srpski program ocenjen je kao kolekcija relativno nezavisnih dokumenata koji ne cine uredjen sistem i jedinstvenu koncepciju, imaju ciljeve (cesto nepovezane sa sadrzajima), ali ne i ishode, teziste je na prenosu i usvajanju znanja. Finski program odlikuje zaokruzena, jasno definisana struktura, izricita usmerenost na učenike , zadovoljstvo učenjem definise se kao vazan ishod, uocljiv je razvojni redosled, ideje Vigotskog o izgradnji znanja kao proces ko-konstrukcije i shvatanje obrazovanja kao celovitog razvoja su neke od kljucnih postavki na kojima se , smatraju procenjivaci, zasniva finiski program.

Procena po stavkama skale koje obrazuju kategorije takodje ukazuje da se srpski i finiski program znacajno razlikuju u svih osam kategorija. U prvoj kategoriji, jednoj od najznacajnijih karakteristika obrazovnog programa, koja u najvecoj meri definise njegov identitet (*struktura*), u finskom programu vecina stavki visoko je ocenjena s obzirom na ishode nastave i učenja i njihovu ugradjenost u kurikulum, kao i na povezanost izmedju ciljeva i ocekivanih ishoda, on je fleksibilan i primenljiv u razlicitim situacijama, a ne striktno preksriptivan. Ovaj program, za razliku od srpskog, raspolaze znacajnim potencijalom za podsticanje razvojno psiholoskog napredovanja učenika. Kategorija *organizacija programa* takodje ukazuje na prednost finskog kurikuluma, koji omogucuje uspostavljanja horizontalnih i vertikalnih relacija u procesu učenja i nastave: znanja, vrednosti i kompetencije se uzajamno povezuju i pojacavaju i imaju transfernu vrednost, za razliku od fragmentiranog srpskog kurikuluma, cije komponente nisu organski povezane. Kategorija *orijentacija* programa (njegovi prioriteti) ima najveći broj stavki, jer se u savremenim kurikulumima teziste sa usvajanja znanja prenosi na proces aktivne izgradnje znanja, stavova, vrednosti i kompetencija i stoga je razvojno psiholoska dimenzija ovako usmerenog programa ocigledna. Srpski program, za razliku od finskog, daje prednost učenju kao prenosu sadrzaja programa, ne stvara osnovu za izgradnju kompetencija i obogacivanje iskustva, a nedovoljno osigurava transfer naucenog; drugim recima - . on nije razvojno podsticajan, a cesto ni razvojno adekvatan.

U pogledu prve funkcionalne kategorije - *pristup nastavi*, finiski i srpski program se, prema ekspertskim procenama relevantnih stavki , nalaze na suprotnim krajevima skale. Finski program, s obzirom da na nastavu gleda kao na otvoren proces (moguće organizovanje raznorodnih aktivnosti , kao i njhoivo namensko diferenciranje, sto stvara sredinu podsticajnu za razvoj procesa učenja), u vecoj meri odgovara razvojnim potrebama učenika, za razliku od srpskog, koji ne doprinosi stvaranju pogodne osnove niti okruzenja podsticajnog za učenje. U okviru kategorije *pristup gradivu* (polozaj i funkcija sadrzaja u kurikulumu) koncepcija predmetnih sadrzaja u kojoj su prenos i usvajanje sadrzaja vredni po sebi odlikuje srpski program, naspram one u finskom programu u kojoj su predmetni sadrzaji ugradjeni u proces učenja i tako ucestvuju u ukupnom efektu razvoja kompetencija i razvoja učenika. Dakle, predmetna gradja je u srpskom programu, za razliku od finskog, u maloj meri razvojno indikovana (s obzirom na prilagodjenost uzrastu, kao i na potencijal za unapredjivanje razvoja učenika).

U kategoriji *pristup učeniku* rezultati pokazuju da je kapacitet programa za prilagodjavanje mogucnostima i potrebama osnovnoskolske dece u pogledu razlicitih aspekata (osnovno je da se učenik definise ne samo kao aktivan, vec i kljucan akter u procesu izgradnje i uspostavljanja znanja) u srpskom programu ocenjen veoma nisko: vecina stavki jedva prelazi ocenu 1, za razliku od finskog sa vise od 4.5. Sa izuzetkom izborne nastave, srpski program kao da previdja učenika i njegove razvojne potrebe.

Kategorija *pristup nastavniku i skoli* ukazuje na procenu finskog nastavnika kao profesionalno autonomnog (takva je i njegova skola), koji usmerava i omogucava optimalno napredovanje svakog učenika shodno njegovim kognitivnim i razvojnim mogućnostima. On se i sam profesionalno usavršava i unapređuje lični razvoj. Srpski nastavnik, uglavnom, realizuje unapred odredjen zadatak u pogledu sadržine programa, a lično usvršavanje nema za njega intrinzičnu vrednost. Inace, razlika medju programima je u ovoj kategoriji najveća.

Pristup ocenjivanju u savremenim obrazovnim programima je takav da je ocenjivanje razlicitih vrsta postignuca u razlicitim domenima integrisano u samu gradju kurikuluma, tezi se da se otklone prepreke i unapredi proces ucenja, njegovi ishodi i dalji razvoj učenika. Za razliku od ovako razvojno shvacenog (formativnog) ocenjivanja u finskom kurikulumu, u srpskom je prisutno tradicionalno ocenjivanje, gotovo u potpunosti odeljeno od procesa ucenja i razvoja.

Na osnovu dobijenih nalaza jasno je pokazano da je procenjena zastupljenost razvojno psiholoskih aspekata u finskom programum vrlo visoka, a u nasem - veoma niska. Ovo ukazuje da je neophodno da nas nastavni program, uzme u obzir neke najvaznije implikacije savremenih razvojno psiholoskih znanja; to bi ga ucinilo kvalitetnijim i efikasnijim - pristupacnijim učenicima i uspesnijim u podsticanju njihovog obrazovnog i razvojnog napredovanja.

Rad u celini završava se tematskom celinom u kojoj su sintetisani ključni istraživački nalazi o znacaju razvojno psiholoskih znanja i cinilaca u koncepciji i realizaciji obrazovnog programa na osnovnoskolskom uzrastu, kao i smernice za buduća istraživanja.

Tema doktorske disertacije je aktuelna i društveno izuzetno značajna, a mr Ljiljana Levkov je ispoljila veoma visok nivo i profesionalne i naucne kompetentnosti u bavljenju slozenim aspektima koje ona postavlja. U teorijskom delu rada veoma sistematično i analitično izložene su najvaznije razvojno psiholoske teorije i posebno - teorije saznanog razvoja sa jedne, i koncepcije i teorije obrazovnog programa, sa druge strane i ključna pitanja kompetencija kao razvojnih ishoda ucenja i obrazovanja. Empirijsko istraživanje i njegovi nalazi imaju saznanu vrednost po sebi, jer su t.zv. direktna istraživanja kurikuluma relativno retka. Doprinos istraživanja posebno se odnosi na mogućnost primene dobijenih nalaza u unapređivanju kvaliteta obrazovnih programa u osnovnom obrazovanju, pogotovo u našim uslovima, gde nisu iskoriscene pojedine značajne tekovine iz nekoliko reformi obrazovanja kroz koje je u toku prethodne dve decenije prošla većina evropskih zemalja. Rezultati istraživanja posebno su značajni zbog slabih pokazatelja ukupnog kvaliteta našeg osnovnog obrazovanja i obrazovnog sistema na rezultatima u oba PISA istraživanja (2003. i 2006. godine). Najzad, promene u koncepciji programa i nacinu njegove realizacije u našim skolama mogle bi doprineti da se pridje sistematskijem i efikasnijem resavanju niza problema sa kojima se škole suočavaju, a koji postavljaju veoma ozbiljna razvojno psiholoska ograničenja i učenicima (nasilje i nasilnicko ponasanje, vandalizam, alkoholizam, narkomanija).

Na osnovu svega izloženog, predlažemo Nastavno-naucnom vecu Filozofskog fakulteta u Beogradu da prihvati doktorsku disertaciju mr Ljiljane Levkov **RAZVOJNO PSIHOLOSKI ASPEKTI SAVREMENIH PROGRAMA ZA OSNOVNU SKOLU**, smatrajuci da ona tematski, metodoloski i prakticno predstavlja valjan naucni doprinos razvojnoj psihologiji i psihologiji obrazovanja i nastave, te da odobri njenu javnu odbranu.

U Beogradu, 25. maja 2010.

Clanovi komisije
Prof. dr Ksenija Rados
Prof. dr Mrijana Pesic

Prof.dr Nada Korac
Prof. dr Aleksandar Baucal