УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Настава и учење

- циљеви, стандарди, исходи -

Ужице, 2012.

НАСТАВА И УЧЕЊЕ
– циљеви, стандарди, исходи –

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

– циљеви, стандарди, исходи –

Издавач

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

За издавача

Др Радмила Николић

Главни и одговорни уредник

Др Снежана Маринковић

Програмски уредници

Др Радмила Николић, др Миленко Кундачина, др Видан Николић

Програмски одбор

Dr Robert Bońkowski (Пољска), др Драго Бранковић (Република Српска), др Љупчо Кеверески (Македонија), др Снежана Маринковић (Србија), др Милан Матијевић (Хрватска), др Радмила Николић (Србија), dr Eva Szórádová (Словачка), dr Vida Medved Udovič (Словенија), dr Mara Cotič (Словенија), др Крстивоје Шпијуновић (Србија)

Рецензенти

Dr Jana Duchovičová (Словачка), др Љупчо Кеверески (Македонија), dr Dana Malá (Словачка), dr Mara Cotič (Словенија), др Лидија Златић, др Драгољуб Зорић, др Миленко Кундачина, др Новак Лакета, др Снежана Маринковић, др Оливера Марковић, др Миомир Милинковић, др Видан Николић, др Радмила Николић, др Милован Стаматовић, др Крстивоје Шпијуновић (Србија)

Организациони одбор

Др Радмила Николић, dr Eva Szórádová (Словачка), dr Mara Cotič (Словенија), др Снежана Маринковић, др Крстивоје Шпијуновић, др Видан Николић, мр Бранко Поповић (Србија)

Организатори

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија)
Universitet „Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet, Nitra (Словачка)
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta v Kopre (Словенија)

Лектори

Др Милка Николић
Мр Љиљана Костић

Преводиоци

Мр Гордана Љубичић (енглески језик)
Мр Светлана Терзић (руски језик)

Техничко уређење

Рачунарски центар Учитељског факултета

Штампа

Штампарија „Братис“ – Ужице

Тираж

200 примерака

Ужице, 2012.

ISBN: 978-86-6191-008-1

Штампање ове монографије помогло је Министарство просвете и науке Републике Србије.

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

– циљеви, стандарди, исходи –

Ужице
2012

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
THE TEACHER-TRAINING FACULTY OF UŽICE

TEACHING AND LEARNING

– Goals, Standards and Outcomes –

Užice
2012

С А Д Р Ж А Ј

ПРЕДГОВОР *15–16*

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD, PaedDr. Dana Malá, PhD.
Quality of Education and Possibilities of its Increase in Higher Education Environment *19–36*

Др Миомир Милинковић
Умеће говорења у функционалној димензији васпитно-образовног рада *37–50*

Dr Darjo Felda, dr Mara Cotič
Matematična pismenost in realistični problemi *51–60*

I

Др Јован Ђорђевић
Савремена схватања о настави, учењу и развоју ученика са освртом на теорију и погледе Л. С. Виготског *63–76*

Др Радмила Николић
Питања остваривања циљева и задатака образовања и васпитања школе данас *77–84*

Др Грозданка Гојков
Индикатори постигнућа изванредности и образовни стандарди *85–100*

Dr Milan Matijević
Ciljevi nastave, odgoja i učenja – teleološke, semantičke i didaktičke dileme *101–114*

Др Новак Лакета, др Данијела Василијевић
Наставни системи између индивидуалног и социјалног концепта развоја ученика *115–128*

II

Др Драго Бранковић, др Бране Микановић
Модели искуственог учења у професионалном развоју наставника *131–146*

Др Драгана Бјекић, Милица Вучетић, др Лидија Златић
Исходи образовања наставника према дводимензионалном моделу таксономије Блумових сарадника *147–164*

Мр Јелена Стаматовић
Компетенције наставника за самовредновање васпитно-образовног рада *165–172*

III

Др Бранко Јовановић, мр Татјана Радојевић
Смисао, значај и реализација слободних ученичких активности у савременој школи *175–190*

Др Миленко Кундачина
Циљеви, задаци и исходи еколошког васпитања *191–200*

Др Миле Ђ. Илић
Циљеви, задаци и исходи грађанског образовања *201–214*

Др Јелена Максимовић
Унапређивање сарадничког учења у школи посредством акционих истраживања *215–228*

IV

Др Радивоје Кулић
Социјално-економска вредност инвестиција у људски капитал *231–242*

Doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.
Place of Senior Education in the System of Lifelong Learning *243–256*

V

Др Ненад Сузић, др Тања Станковић-Јанковић, Сњежана Ђурђевић
Вриједносне оријентације средњошколаца и студената *259–268*

Мр Мирјана Јефтовић
Повезаност ученичких циљних оријентација у учењу са њиховим просоцијалним и социјално одговорним понашањем *269–284*

VI

Dr Jasna Maksimović, dr Špela Golubović, dr Branka Jablan
Efekti primene posebno programiranih oblika fizičke aktivnosti na razvoj izdržljivosti kod dece sa smetnjama u razvoju *287–298*

Doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
Mediators of Drug Use in Context of Learning Outcomes in Study Subject „Primary Prevention of Drug Use“ within University Study of Future Teachers..... *299–308*

Dr Jurka Lepičnik Vodopivec
Violence Between Peer in Preschool and School – Reality of our Practice?..... *309–318*

VII

Др Видан В. Николић
Учење тајних језика код деце предшколског узраста – од креативне игре до развијања језичког осећања *321–336*

Др Стана Смиљковић
Значај и улога предшколских институција за формирање и јачање дечје индивидуалности *337–344*

Др Весна Тодоров
Игра као посебни облик учења читања и писања у припреми деце за полазак у школу *345–358*

VIII

Др Раденко С. Круљ, др Звездан Арсић
Дидактичке претпоставке и услови за успешно оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење *361–378*

Др Жана П. Бојовић
Критичко-конструктивна дидактика и интелектуални развој *379–386*

Др Љупчо Кеверески
Нова докимолошка доктрина у оцењивању у високом образовању *387–392*

IX

Др Буба Д. Стојановић
Наставник између циљева и задатака наставе књижевности и стандарда постигнућа ученика *395–408*

Dr Vida Medved Udovič
The Reception of Drama in School *409–424*

Dr Robert Bońkowski, dr Magdalena Baer
Ciljevi i metode nastave srpskog jezika u Poljskoj *425–432*

Др Милка В. Николић
Поредбено-начинске конструкције у савременој средњошколској настави синтаксе (методичи аспект) *433–446*

Мр Љиљана С. Костић
Мемоари и аутобиографије као извор за реализацију васпитно-образовних циљева у основној школи *447–458*

Мр Јелена М. Стевановић
Однос постигнућа ученика у домену културе изражавања и исхода наставе српског језика у средњој школи *459–472*

Мр Далиборка Пурић
Циљ, задаци и исходи наставе и учења у домену проучавања књижевног дела у млађим разредима основне школе *473–484*

Др Мирјана Стакић
Васпитно-образовна функција народне и ауторске бајке од првог до четвртог разреда основне школе *485–498*

Др Драгољуб Зорић, Милица Маглов
Мотив смрти у Кантакузиновој ***Молитви Богородици*** *499–510*

Др Мирко Дејић, др Крстивоје Шпијуновић, мр Весна Миленковић
Основне мисаоне операције у функцији остваривања циљева наставе математике *511–524*

Dr Radovan Antonijević
Relationship Between Problem Solving in Mathematics Teaching and Students' Achievement Observed by Quality of Outcomes *525–534*

Др Сања Маричић
Образовни стандарди и унапређивање почетне наставе математике *535–548*

Др Алија Мандак, др Снежана Ивковић
Реализација неких садржаја из области природних бројева путем проблемске наставе *549–560*

Мр Бранка Арсовић
Могућности образовне примене блога *561–570*

Dr Snežana Marinković, dr Milomir Erić, dr Olivera Marković
Pojmovi žive prirode u udžbenicima priroda i društvo *571–580*

Мр Зорица Ковачевић, др Сања Благданић
Технике самосталног учења као наставни садржај у уџбеницима природе и друштва *581–596*

Др Живорад Миленовић
Утврђивање исхода и процесуалних квалитета рада ученика у настави природе и друштва *597–610*

Александар Игњатовић
Дефинисање и операционализација циљева и задатака у савременој настави природе и друштва *611–626*

Мр Данијела Судзиловски
Студенти и компетенције за наставни предмет Музичка култура *627–636*

Мр Озренка Бјелобрк-Бабић, др Драгана Сарајлић
Самопроцјена студената учитељског студија о исходима учења у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика *637–652*

Dr Goran Šekeljić, dr Milovan Stamatović
Rodni aspekti nastave fizičkog vaspitanja na mlađem školskom uzrastu *653–662*

Mr Kristinka I. Selaković
Recepcija likovnog umetničkog dela kod dece mlađeg školskog uzrasta (teorijski aspekt) *663–676*

X

Mojca Žefran, dr Silva Bratož
Redefining the Role of Classroom Discourse in Early Foreign Language Instruction *679–690*

Мр Светлана Терзић
Стандарди квалитета уџбеника и наставе руског језика на учитељском факултету *691–700*

Mr Gordana Ljubičić
The Choice of a Textbook in Teaching English in the First Grade of Primary School *701–710*

Danijela Mišić
Recepcija engleskog romana za decu i mlade u prevodu na srpski jezik *711–716*

Мр Далиборка Б. Шкипина
Улога гласила учитељских друштава Босне и Херцеговине у унапређењу наставе у основној школи *717–726*

C O N T E N T S

FOREWORD *15–16*

OPENING LECTURES

Doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD, PaedDr. Dana Malá, PhD.
Quality of Education and Possibilities of its Increase in Higher Education Environment *19–36*

Dr Miomir Milinković
The Knowledge of Speaking in the Functional Dimension of Educational Work *37–50*

Dr Darjo Felda, dr Mara Cotič
Mathematical Literacy and Realistic Problems *51–60*

I

Dr Jovan Đorđević
Contemporary Conceptions of Teaching, Learning and Students` Development with Reference to the Theory and Views of L.S. Vygotsky *63–76*

Dr Radmila Nikolić
Questions Concerning Accomplishing Educational Goals and Tasks in Contemporary School *77–84*

Dr Grozdanka Gojkov
Indicators of Achievement of Excellence and Educational Standards *85–100*

Dr Milan Matijević
The Objectives of Teaching, Learning and Education – Teleological, Semantic and Didactic Dilemmas *101–114*

Dr Novak Laketa, dr Danijela Vasilijević
Teaching Systems between the Individual and the Social Concept of Pupil`s Development *115–128*

II

Dr Drago Branković, dr Brane Mikanović
Models of Experiential Learning in the Professional Development of Teachers *131–146*

Dr Dragana Bjekić, Milica Vučetić, dr Lidija Zlatić
The Outcomes of Teacher Education by the Two-dimensional Model of Taxonomy of Blum`s Associates *147–164*

Mr Jelena Stamatović
Teachers` Competencies for Self-Evaluation of Educational Work *165–172*

III

Dr Branko Jovanović, mr Tatjana Radojević
Meaning, Significance and Implementation of Pupils` Extra-curricular Activities in Modern School *175–190*

Dr Milenko Kundačina
Goals, Tasks and Outcomes of Ecological Education *191–200*

Dr Mile Đ. Ilić
Civic Education Objectives, Tasks and Outcomes *201–214*

Dr Jelena Maksimović
Improvement of the Collaborating Learning in School through Action Research *215–228*

IV

Dr Radivoje Kulić
Socio-economic Value of Investments in Human Capital *231–242*

Doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.
Place of Senior Education in the System of Lifelong Learning *243–256*

V

Dr Nenad Suzić, dr Tanja Stanković-Janković, Snježana Đurđević
Value Orientations of Secondary School Pupils and University Students *259–268*

Mr Mirjana Jeftović
Connection of Students' Goal Orientations in Learning with their Prosocial and Socially Responsible Behavior *269–284*

VI

Dr Jasna Maksimović, dr Špela Golubović, dr Branka Jablan
Effects of Application of Specially Programmed Forms of Physical Activity on the Development of Resistance in Children with Developmental Disabilities *287–298*

Doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
Mediators of Drug Use in Context of Learning Outcomes in Study Subject „Primary Prevention of Drug Use" within University Study of Future Teachers *299–308*

Dr Jurka Lepičnik Vodopivec
Violence Between Peer in Preschool and School – Reality of our Practice? *309–318*

VII

Dr Vidan V. Nikolić
Preschool Children Learning of Secret Languages – from Creative Play to the Development of Linguistic Feeling *321–336*

Dr Stana Smiljković
Importance and Role of Preschool Institutions in Forming and Strengthening Children's Individuality *337–344*

Dr Vesna Todorov
Play as a Special Form of Teaching Reading and Writing in Children`s Preparation for School *345–358*

VIII

Dr Radenko S. Krulj, dr Zvezdan Arsić
Didactic Assumptions and Conditions for Successful Training of Pupils to Work Independently and to Self-Study *361–378*

Dr Žana P. Bojović
Critical-Constructive Pedagogy and Intellectual Development *379–386*

Dr Ljupčo Kevereski
New Approaches to the Assessment in Higher Education *387–392*

IX

Dr Buba D. Stojanović
Teacher Between Goals and Tasks of Literature Teaching and Standards of Pupils' Achievement *395–408*

Dr Vida Medved Udovič
The Reception of Drama in School *409–424*

Dr Robert Bońkowski, dr Magdalena Baer
The Aims and Methods of Teaching Serbian Language in Poland *425–432*

Dr Milka V. Nikolić
Comparative-Modal Constructions in Contemporary High SchoolTeaching of Syntax (Methodology Aspect) *433–446*

Mr Ljiljana S. Kostić
Memoirs and Autobiographies as a Source for the Implementation of Educational Goals in Primary School *447–458*

Mr Jelena M. Stevanović
Relationship between Students` Achievement in the Field of Speech Culture and the Outcomes of Serbian Language Instruction at Secondary Schools *459–472*

Mr Daliborka Purić
Goals, Tasks and Outcomes of Teaching and Learning in the Domain of Literary Work Studying in the Younger Classes of Primary School *473–484*

Dr Mirjana Stakić
Educational Function of the Folk and Authorized Fable from the First to the Fourth Grade of Primary School *485–498*

Dr Dragoljub Zorić, Milica Maglov
Motive of Death in Kantakuzin`s ***Mother of God Prayer*** *499–510*

Dr Mirko Dejić, dr Krstivoje Špijunović, mr Vesna Milenković
Basic Thinking Operations in the Function of Fulfilling the Goals of Teaching Mathematics *511–524*

Dr Radovan Antonijević
Relationship between Problem Solving in Mathematics Teaching and Students' Achievement Observed by Quality of Outcomes *525–534*

Dr Sanja Maričić
Educational Standards and Improvement of Basic Mathematic Teaching *535–548*

Dr Alija Mandak, dr Snežana Ivković
Implementation of Certain Content in the Field of Natural Numbers through Problem Teaching *549–560*

Mr Branka Arsović
Possibilities for Blog Application in Education *561–570*

Dr Snežana Marinković, dr Milomir Erić, dr Olivera Marković
Concepts of Living Nature inTextbooks on Nature and Society *571–580*

Dr Sanja Blagdanić, mr Zorica Kovačević
Techniques of Independent Learning as a Teaching Content in Textbooks of Natural and Social Sciences *581–596*

Dr Živorad Milenović
Determination of Outcomes and Processual Qualities of Pupils` Work in Teaching Natural and Social Sciences *597–610*

Aleksandar Ignjatović
Definition and Operationalization of Goals and Tasks in Contemporary Teaching of Science and Society *611–626*

Mr Danijela Sudzilovski
Students and Competences in the Course of Music Culture Teaching *627–636*

Mr Ozrenka Bjelobrk-Babić, dr Dragana Sarajlić
Students` Self-evaluation and the Learning Outcomes in the Teaching of Vocal-instrumental Music Course *637–652*

Dr Goran Šekeljić, dr Milovan Stamatović
Gender Aspects of Physical Education Teaching to Primary School Children *653–662*

Mr Kristinka I. Selaković
Reception of a Visual Artwork in Younger School-age Children (Theoretical Aspects) *663–676*

X

Mojca Žefran, dr Silva Bratož
Redefining the Role of Classroom Discourse in Early Foreign Language Instruction *679–690*

Mr Svetlana Terzić
Standards of Textbook Quality and the Russian Language Teaching at Teacher-training Faculty *691–700*

Mr Gordana Ljubičić
The Choice of a Textbook in Teaching English in the First Grade of Primary School *701–710*

Danijela Mišić
Reception of an English Novel for Children and Young People Translated into Serbian Language *711–716*

Mr Daliborka B. Škipina
The Role of Teachers' Associations Media in Bosnia and Herzegovina in the Improvement of Primary School Teaching *717–726*

ПРЕДГОВОР

Ова монографија садржи радове са међународног научног скупа под називом „*Настава и учење (циљеви, стандарди, исходи)*“, одржаног 9. новембра 2012. године, на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Организатори скупа су: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија), Universistet „Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet Nitra (Slovačka) и Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta v Kopre (Slovenija).

Монографија представља део резултата остварених у оквиру научноистраживачког пројекта под називом *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, који подржава Министарство просвете и науке Републике Србије, регистрован под бројем 179026, а реализује се у времену од 2011. до 2014. године. Пројекат остварује научноистраживачки тим наставника Учитељског факултета у Ужицу: др Миленко Кундачина, редовни професор – руководилац пројекта; др Новак Лакета, редовни професор; др Снежана Маринковић, редовни професор; др Миомир Милинковић, редовни професор; др Видан Николић, редовни професор; др Радмила Николић, редовни професор; др Крстивоје Шпијуновић, редовни професор; др Данијела Василијевић, ванредни професор; др Милован Стаматовић, ванредни професор; др Жана Бојовић, доцент; др Лидија Златић, доцент; др Сања Маричић, доцент; др Горан Шекељић, доцент; мр Бранка Арсовић, асистент; мр Љиљана Костић, асистент и мр Јелена Стаматовић, асистент. У тим се укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта: др Драгана Бјекић, редовни професор на Техничком факултету у Чачку, др Радован Грандић, редовни професор на Филозофском факултету у Новом Саду, др Миле Илић, редовни професор на Филозофском факултету у Бања Луци, др Ненад Сузић, редовни професор на Филозофском факултету у Бања Луци и др Јасмина Клеменовић, ванредни професор на Филозофском факултету у Новом Саду.

За расправу на скупу и у овој монографији постављене су следеће тезе:

- правци развоја образовања и васпитања и њихов утицај на циљеве, стандарде, исходе образовања и васпитања у Србији;
- развој компетенција, циљева и исхода на студијским програмима за образовање учитеља и васпитача;
- циљеви и перспективе наставе и учења у складу са савременим теоријама развоја и учења и теоријама личности;
- културна-контекстуална условљеност циљева васпитања и образовања;
- циљеви и задаци васпитања у предшколској установи;
- циљеви и задаци образовања и васпитања у контексту развоја знања и способности ученика;

- таксономије циљева образовања и васпитања;
- међузависност циљева наставе/учења и активности наставника и ученика;
- специфичност садржаја наставе/учења и конкретизација циљева, задатака и исхода;
- циљеви и задаци слободних, ваннаставних и других активности у васпитно-образовном раду;
- однос стандарда квалитета уџбеника и квалитета наставе/учења;
- однос циљева, задатака и исхода васпитно-образовног рада;
- вредновање остварености циљева и исхода наставе и учења;
- циљеви, стандарди и исходи са становишта савремене наставне технологије и ICT-а;
- могу се разматрати и друге теме везане за проблем *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи.*

Монографија садржи 56 радова. То су писана саопштења са скупа чији су учесници из Србије, Словеније, Словачке, Македоније, Хрватске, Црне Горе и Републике Српске. Прва четири рада у монографији су уводни реферати, остали радови су саопштења са скупа и сврстани су у десет тематских целина: (I) општа питања наставе, васпитања и учења; (II) циљеви професионалног развоја наставника; (III) циљеви и задаци ученичких активности у школи; (IV) андрагошка питања образовања; (V) вредносне оријентације ученика и студената; (VI) инклузивни и превентивни рад у васпитању и образовању; (VII) предшколско васпитање и образовање; (VIII) дидактичке основе наставе/учења; (IX) методичке основе наставе/учења; (X) језик, књижевност, култура изражавања и развој говора.

Циљеви, стандарди, исходи наставе и учења разматрани су у контексту предшколског и основног образовања, образовања одраслих, разредне и предметне наставе, у контексту иницијалног образовања студената и наставника као и кроз концепт професионалног развоја наставника.

Издавање монографије финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Редакција

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.26-057.874(497.11)
Изворни научни чланак
уводни реферат

Проф. др Слободанка Гашић-Павишић
Институт за педагошка истраживања, Београд

СТАНДАРДИ И ИСХОДИ НАСТАВЕ ПРИРОДНИХ НАУКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ У СРБИЈИ САГЛЕДАНИ У TIMSS[1] КОНТЕКСТУАЛНОМ ОКВИРУ[*]

Апстракт: У раду су резултати међународног истраживања постигнућа ученика у Србији из природних наука (TIMSS 2007) повезани са анализом образовних стандарда за крај обавезног образовања у Србији за предмете природних наука, који су донети 2009. године. Према TIMSS 2007 подацима, ученици осмог разреда у Србији су имали исподпросечна постигнућа у биологији, физици и хемији. Постигнућа су била најслабија на когнитивном нивоу резоновања, док су била боља на нивоу знања чињеница. Налази су указали да је потребно изменити наставне програме у Србији, као и сам начин рада на часу у настави природних предмета. Анализа образовних стандарда за ове предмете показала је да нису у довољној мери заступљени истраживачки приступ у настави и развијање виших нивоа когнитивних способности и вештина. Изнет је закључак да је потребно преиспитати формулацију и функцију области стандарда која се односи на посматрање, мерење и експеримент. Разматране су тешкоће и негативне стране у мерењу и процењивању остварености стандарда тестовима.

Кључне речи: *настава природних наука, образовни стандарди, TIMSS 2007, основна школа, Србија*.

[1] TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study је истраживање које спроводи Међународно удружење за евалуацију образовних постигнућа (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) са седиштем у Амстердаму, у сарадњи са TIMSS и PIRLS Међународним истраживачким центром (TIMSS&PIRLS International Study Center) Бостон колеџа. Национални центар за реализацију овог истраживања у Србији је Институт за педагошка истраживања из Београда.

[*] Чланак је резултат рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) и „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) које финансира Министарство просвете, науке и технологије Републике Србије.

УВОД

Настојање да се подигне ниво образовања у природним наукама је присутно у земљама широм света. У оквиру тог подухвата подизања „научне културе“, посебна пажња је усмерена на наставу предмета природних наука на нивоу обавезног образовања. Преиспитују се наставни програми и циљеви, уводе се системи процене постигнућа ученика који подржавају те циљеве и уносе се промене у образовање и стручно усавршавање наставника.

У Србији се, такође, последњих година посебно истиче значај научног образовања, као изузетно важне области „сваког друштва које размишља о својој будућности, а тиме и о будућности своје деце“ (Хајдин и Ковачевић: Харлен, 2010). Отворен је Програм подстицања, промоције и популаризације науке, подржавају се пројекти који развијају истраживачки метод у приказивању природних наука у школама (Руке у тесту, ЕУ–ФП7–Фибоначи), организује се сајам науке намењен широкој публици, а пре свега младима – то су само неки од примера новијих друштвених акција u нашој земљи, усмерених ка ефикаснијем научном образовању деце и младих.

С друге стране, резултати међународног компаративног испитивања постигнућа ученика у математици и природним наукама (TIMSS 2003 и TIMSS 2007) указали су на незадовољавајуће исходе учења и наставе природних наука на крају обавезног образовања у школама у Србији. Просечно постигнуће ученика осмог разреда из Србије било је ниже од међународног просека (TIMSS 2003), односно, од просечног броја поена на скали постигнућа (TIMSS 2007). У анализи ових резултата, утврђене су одређене везе између постигнућа наших ученика и контекстуалних фактора у којима се остварује наставни програм из предмета природних наука у основним школама у Србији и на основу тога, дати су предлози за побољшање квалитета, ефикасности и ефективности те наставе (Антонијевић и Јањетовић, 2005; Павишић и Станковић, 2011; Гашић-Павишић, 2011). Нажалост, надлежне установе и просветне власти у земљи нису у некој значајнијој мери обратиле пажњу на ове резултате и препоруке.

Имајући у виду да су недавно у Србији донети образовни стандарди за крај основног образовања – са намером да се унапређује настава и учење, размотрићемо у овом раду стандарде из предмета природних наука у оквиру података и налаза добијених у TIMSS 2007 истраживању. Према дефиницији која је дата (Чапрић, 2009), стандарди одређују нивое знања, вештина или компетенција и конкретних понашања ученика, који се могу објективно и поуздано испитати и проверавати.

Образовни стандарди за крај обавезног образовања усвојени су од стране Националног просветног савета 2009. године. Томе је претходио четворогодишњи рад на изради Предлога образовних стандарда за крај обавезног обра-

зовања, у оквиру пројекта Министарства просвете и спорта Републике Србије „Развој школства у Републици Србији“ (Министарство просвете и спорта, 2007). Предлог стандарда је проверен на репрезентативном узорку ученика осмог разреда и разматран је од стране наставника. Текст стандарда (Чапрић, 2009) допуњен је приручницима за наставнике у којима су дата објашњења у вези са функцијом стандарда, затим сами стандарди и примери тестовских задатака за процењивање постигнућа ученика. Приручници се разликују по обиму и садржају објашњења намењеним наставницима – аутори приручника за биологију су се потрудили да стандарде повежу са наставним програмом и оперативним задацима, које су приказали у приручнику.

НАЛАЗИ ИЗ TIMSS 2007 У СРБИЈИ И ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) се реализује сваке четврте године, почевши од 1995. године. Србија је учествовала у овом истраживању 2003. и 2007. године са испитивањем постигнућа ученика 8. разреда[2], а 2011. године са испитивањем ученика 4. разреда основне школе[3]. У TIMSS 2007 учествовало је 59 држава и укупно је испитано око 425.000 ученика. У Србији је узорак чинило 4045 ученика, који су одабрани из 147 основних школа.

Најбоље резултате из предмета природних наука у испитивању TIMSS 2007 остварили су ученици из азијских земаља – Сингапура, Кинеског Тајпеја, Јапана и Кореје. Осим њих, ученици из Енглеске, Мађарске, Чешке Републике, Словеније, Хонг Конга, Руске Федерације, САД, Аустралије и Шведске имали су просечно постигнуће које је изнад дефинисаног просека скале (500 поена). Ученици из Србије су имали просечно постигнуће испод просека (470 поена).

Поред постигнућа ученика из математике, географије, биологије, хемије и физике, TIMSS испитује и циљеве наставних програма, организовање образовног система да би се обезбедила примена ових циљева и ефективност њиховог остваривања. TIMSS 2007 је обухватио пет широких контекстуалних фактора који утичу на ученичко постигнуће: курикулум, школе, наставници, настава и ученици.

У већини земаља које су укључене у ово истраживање, природне науке се предају као јединствен, интегрисани предмет, а не као посебни наставни предмети (биологија, физика, хемија, географија). Међу земљама које имају интегрисани предмет налазе се и оне земље чији ученици осмог разреда имају најбоља постигнућа (Сингапур, Тајван, Кореја, Хонг Конг, Енглеска, САД),

[2] Више о томе у монографијама *TIMSS 2003 у Србији* (Антонијевић и Јањетовић, 2005) и *TIMSS 2007 у Србији* (Гашић-Павишић и Станковић, 2011).

[3] Резултати овог последњег испитивања биће доступни јавности 11. децембра 2012.

али је изнад просека и успех ученика у неким земљама у којима се предају појединачни предмети природних наука (Мађарска, Чешка, Словенија, Русија, Литванија, Аустралија, Шведска). Занимљиво је да се у већини европских земаља природне науке предају у оквиру одвојених предмета, али има и земаља у којима школе могу да бирају између ова два модела (Eurydice, 2006).

Поређење садржаја наставних програма у Србији и TIMSS 2007 курикулума (наставног програма) показало је: да се већина тематских целина из биологије које садржи TIMSS 2007 курикулум налази у наставном програму Србије за 8. разред, али да не постоји потпуна подударност тема у ова два програма (Дракулић, Миљановић, Шевкушић, 2011); да је наставни програм из хемије у Србији шири од TIMSS 2007 програма (Тривић, Лазаревић, Богдановић, 2011); да је наставни програм из физике у Србији нешто ужи – неке теме нису обухваћене (Вербић, Бојовић, Милин, 2011) и да је наставни програм из географије у Србији шири, обимнији (Комленовић, Станишић, 2011). Предложене су теме које треба изоставити из наших програма и теме које би требало унети. Препоручено је да се садржаји предмета природних наука међусобно боље повежу, као и да се повежу са градивом из математике.

Постигнуће ученика у TIMSS 2007 испитивано је тестом који је садржао задатке из сваког од испитиваних подручја природних наука (тзв. домени садржаја), састављених тако да испитују три нивоа развијености когнитивних способности и вештина ученика (когнитивни домени): а) *знање* научних чињеница, информација, појмова и средстава; б) *примена* знања и разумевање појмова у решавању проблема или одговарању на питања; в) *резоновање* приликом решавања нерутинских проблема у непознатим ситуацијама и сложеним контекстима (Mullis et al.,2005).

Ученици из Србије остварили су најбоље резултате у знању, потом у примени знања, а најслабије у резоновању (расуђивању). Сви ови резултати наших ученика су испод просека скале. За нас је занимљиво да је постигнуће ученика из Словеније, земље која је својевремено имала заједнички образовни систем са Србијом, изнад просека (Табела 1).

Табела 1. TIMSS 2007: *Постигнућа ученика из Србије*, *Сингапура* (прво место на ранг листи) *и Словеније* (постигнућа изнад просека) *у природним наукама*, *према наставним предметима и когнитивним нивоима* (просек скале: 500)

Држава	Наставни предмети				Когнитивни нивои		
	биологија	хемија	Физика	географија	Знање	примена	резоновање
Србија	474	467	467	466	485	469	455
Сингапур	564	560	575	541	567	554	564
Словенија	530	539	524	542	533	533	538

Према опису TIMSS оквира процењивања, за решавање задатака у оквиру првог, најлакшег когнитивног нивоа – *знање* потребне су следеће когнитив-

не вештине и способности: присећање/препознавање тачних научних тврдњи, дефинисање, описивање, илустровање примерима и познавање употребе научних апарата, опреме и средстава. Од ученика се очекује да *препозна* тачне научне тврдње о научним чињеницама, односима, процесима и појмовима; да *зна* податке, информације, симболе, јединице и научне термине, да одабере подесну апаратуру, опрему, мерна средства и експерименталне операције у извођењу истраживања. На сложенијем, другом когнитивном нивоу – *примена*, од ученика се тражи *поређење, класификовање*, коришћење модела или дијаграма, биолошких или физичких појмова са уоченим особинама, понашањем или употребом предмета, организама, материјала, *интерпретација* информација, *проналажење* решења, *објашњавање* запажања или природних појава, односно *показивање разумевања* научних појмова, принципа, закона или теорије. На најсложенијем нивоу – *резоновање* захтева се *анализирање* проблема и *објашњавање стратегија* за њихово решавање, интегрисање и синтеза научних чињеница, предвиђање и формулисање хипотеза, планирање истраживања, извлачење закључака, уопштавање, евалуација, *образлагање објашњења* и решења (Mullis et al., 2011).

TIMSS когнитивни нивои, односно, когнитивни домени, имају сличности са Блумовом таксономијом образовних циљева на когнитивном подручју, јер се нивои усвајања знања дефинишу преко истих мисаоних операција које су укључене. Блумова категорија *знање* односи се на памћење претходно наученог садржаја (дефинисати, репродуковати, навести, именовати, сетити се, *препознати*, саставити табелу итд.) и одговара најнижем когнитивном домену – *знање* у TIMSS-у. Когнитивни домен *примена* из TIMSS-а подудара се са другим и трећим Блумовим нивоом – *разумевање и примена*, где се од ученика тражи да овлада значењем садржаја и да користи научено у новим конкретним ситуацијама. TIMSS трећи когнитивни ниво – *резоновање* (примена знања за решавање проблема у новим и сложенијим ситуацијама), одговара највишим нивоима из Блумове таксономије – *анализа, синтеза и евалуација.*

Образовни стандарди за крај обавезног образовања у Србији имају такође три нивоа – *основни, напредни средњи*. Одређење ових нивоа није довољно јасно. Каже се да стандарди за основни ниво описују минимални прихватљиви ниво знања и вештина којим треба да влада бар 80% ученика; средњи ниво описује знања и вештине којим влада ученик просечног постигнућа и очекује се да таквих буде 50%; напредни ниво описује знања и вештине неопходне за успешно даље учење у оквиру датог премета и сродних области и таквих *би требало* да буде 25% (Чапрић, 2009).

Из овога се може закључити да се од ученика који су на основном нивоу не очекује да наставе школовање након основне школе, а да ученици који су на средњом нивоу *немају неопходне* вештине и знања да би имали шансе за успешно даље школовање. С друге стране, не видимо оправдан разлог за навођење расподеле очекиваних процената ученика по нивоима (осим да оптерети на-

ставнике обавезом да ове проценте остваре у свом разреду), поготову што се унапред предвиђа да 20% ученика може бити потпуно неуспешно. Како се види из датих описа, критеријум за одређивање нивоа нису били нивои когнитивних способности, по чему се стандарди разликују од Блумове таксономије и когнитивне димензије у TIMSS курикулуму.

Ако упоредимо највиши TIMSS когнитивни ниво са напредним нивоом у образовним стандардима, приметићемо да су когнитивни захтеви који су постављени у стандардима нижи. На напредном нивоу у стандардима се од ученика углавном тражи *знање и разумевање*, што су нижи когнитивни нивои у TIMSS-у, а мало је захтева који се односе на резоновање, решавање проблема, на анализу, синтезу, евалуацију. Изузетак у том погледу су стандарди за хемију, у којима се од ученика очекују сложеније когнитивне вештине и способности. У стандардима за биологију и физику, на напредном нивоу преовлађују захтеви да ученик *уме да препозна, да познаје, зна и разуме, објашњава* – што су карактеристике учења на нижем и средњем когнитивном нивоу, према Блумовој таксономији. У описима напредног нивоа стандарда недовољно су заступљени сложенији когнитивни захтеви: анализирање, прављење синтеза, самостално постављање хипотеза и предвиђање, планирање истраживања које ће одговорити на научно питање или проверити хипотезу, извлачење закључака, уопштавање, евалуација објашњења и решења проблема, доказивање и образлагање.

Ако се нижи захтеви постављају у стандардима за ученике, а и за рад наставника („што се очекује, то ће се и добити“, Liessmann, 2009), онда можемо очекивати да ће се код наших ученика такве когнитивне способности и развијати. Или, другим речима, да ће настава природних наука у нашим школама и даље бити првенствено усмерена на учење чињеница, дефиниција, тврдњи које ће ученици преузети од наставника и уџбеника, запамћивати и репродуковати кроз присећање и препознавање. Знање научних чињеница јесте потребно у научном образовању, али би на њима требало да се гради разумевање „малих“ и „великих“ идеја у науци (Харлен, 2010).

Међутим, треба истаћи да је главни разлог за изнету слабост стандарда у сада важећим наставним програмима на чије недостатке се непрекидно указује, али они ипак нису промењени. Аутори стандарда су истакли тешкоће са којима су били суочени зато што су наставни програми застарели или су превише оптерећени чињеницама и усмерени на чињенично, уместо процедурално знање и разумевање. Посебно је драматична ситуација у биологији. Аутори стандарда се питају „из којег је века биологија коју наша деца уче у школи?“ и наводе да у програму из биологије нема нових, за децу привлачних тема (из молекуларне биологије, хумане генетике, генетичког инжењеринга, еволуције и порекла живота и др.). Они указују на то да у стандардима за биологију мало има исказа који се тичу вештина неопходних за активно коришћење биологије и мало је стандарда практичног рада и садржаја везаних за развој истраживач-

ког приступа, разумевање научног метода и развој критичког мишљења (Аничић и сар., 2010: 9).

УЧЕЊЕ ПУТЕМ ОТКРИЋА, ИСТРАЖИВАЊА И ЕКСПЕРИМЕНТИСАЊА У ПРИРОДНИМ НАУКАМА: TIMSS, МЕЂУНАРОДНА ИСКУСТВА И ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ У СРБИЈИ

Према подацима из TIMSS 2007, у Србији је знатно мањи број ученика, него што је то међународни просек, имао прилике да на часовима из предмета природних наука посматра експеримент или истраживање које наставник изводи или да самостално планира и изводи научно испитивање или експеримент. ~~Стање у том погледу је повољније на часовима хемије него осталих предмета.~~ Ученици осмог разреда у Србији највише времена на часовима природних наука су проводили слушајући предавања класичног типа, а мало су имали прилике да посматрају појаве и бележе шта виде или да самостално решавају проблеме (Табела 2).

Табела 2. TIMSS 2007: *Број* (у%) *ученика који извештавају да на половини и више часова природних наука учествују у појединим активностима*

Наставни предмет	Биологија		Физика		Хемија		Географија	
Активности ученика на часу	Србија	Међун. Просек	Србија	Међун. Просек	Србија	Међун. просек	Србија	Међун. Просек
Посматрају и записују запажања	51	49	49	61	51	64	47	45
Дају објашњења о ономе што уче	76	73	68	73	68	75	69	71
Посматрају како наставник изводи експеримент или истраживање	29	51	38	63	45	66	17	38

Наставни предмет	Биологија		Физика		Хемија		Географија	
Планирају и припремају експеримент или истраживање	16	33	23	45	28	48	13	27
Изводе експеримент или истраживање	14	30	23	45	31	48	11	23
Раде у малим групама на експерименту или истраживању	15	31	20	37	23	38	16	25
Повезују оно што уче са свакодневним животом	68	59	54	58	53	54	62	

(извор: Martin, Mullis, Foy, 2008)

У приступу настави природних наука који TIMSS има, процеси научног истраживања (scientific inquiry) се сматрају фундаменталним аспектом научног знања у свим научним подручјима и они се не испитују одвојено од наставних садржаја. У задацима из TIMSS теста, посебно у оним који су отвореног типа, од ученика се тражи да покажу познавање средстава и метода које се користе у науци, да примене то знање у извођењу научног испитивања и да користе научно разумевање приликом објашњавања добијених података. Вештине и способности које се од ученика очекују су: формулисање питања и хипотеза на основу посматрања или научног знања, прављење нацрта истраживања за проверу хипотеза, приказивање података, анализирање и интерпретација података, извлачење закључака и формулисање објашњења која садрже узрочно-последичне односе између испитиваних појава (Mullis et al., 2011).

Учење садржаја природних наука кроз откриће, решавање проблема, истраживање и експериментисање, односно кроз лично искуство учешћа ученика у научном процесу, није нов дидактички приступ. Још је Џјуи указивао на то да ученици не треба да уче „природне науке“, већ да науче да проучавају научним путем познати материјал обичног искуства (Дјуи, 1934). Овај захтев се увек изнова актуелизује, како у педагошкој теорији, тако и у образовној политици. Из прегледа школских програма за природне науке у 30 европских обра-

зовних система (Euridyce, 2008) виде се интензивне промене садржаја програма природних наука у правцу развијања сложенијих когнитивних вештина, примене истраживачког приступа и учења путем открића. Сматра се да из програма треба изоставити многе операције које захтевају когнитивне вештине нижег нивоа (например, примена формула), јер оне могу да се ураде на компјутерима. Тако, например, у Енглеској су од 2005. године промене ишле од „напуштања дугачког списка („шопинг листе“) чињеница које треба да се науче, ка релевантнијем и флексибилнијем програму, где се наглашавају кључни појмови и процеси као што су истраживање и евалуација“ и „велике идеје“. У Естонији се, такође, истиче истраживачки приступ, учење путем открића, способност формулисања хипотеза и дискусија о научним темама.

У публикацији *Принципи и велике идеје научног образовања* (Харлен, 2010), група савремених истакнутих научника и међународно признатих стручњака у области научног образовања из различитих земаља, залаже се за научно образовање кроз примену „инквајери“[4] метода, односно, залаже се за учење наука кроз непосредно учешће ученика у истраживању, у којем ће долазити до решења или разумевања неког проблема, како то чине и научници. Овде треба имати у виду да би и сами наставници требало да се професионално припремају на исти начин – да проучавају своју наставну област кроз учешће у научним истраживачким активностима и лично искуство у планирању и спровођењу научног процеса.„У многим случајевима наставничком образовању у области науке недостаје лично поимање великих идеја и мало прилика за разумевање начина повезивања делова информација које су добили у заједничку целину“ (Харлен, 2010).

Ове савремене тенденције су присутне у образовним стандардима за крај обавезног образовања у Србији. У приручницима за наставнике је истакнуто је да у учењу природних наука централно место треба да има учење кроз истраживање и да у нашим новим наставним програмима треба више да буде заступљен практичан рад ученика и теренска настава која ће укључити посматрање, мерење, упоређивање. У стандардима је уважена улога истраживачких активности, тако да је за предмете природних наука (биологију, физику, хемију) уведена посебна, заједничка област стандарда *посматрање, мерење и експеримент*. Описана су три нивоа вештина и способности које у тој области ученик треба да поседује. Поред овог заједничког стандарда, за сваки од предмета природних наука описани су, мање или више детаљно и разрађено, и посебни захтеви за област посматрање, мерење и експеримент. У хемији су ови захтеви уклопљени у тематске области, а у биологији и физици су издвојени као посебна област, независна од садржаја.

Недостатак стандарда у овој области је што се школама сугерира да посматрање, мерење и експеримент нису обавезни у настави, већ да ће их „моћи

[4] Eng. – *inquiry*.

да остваре само оне школе које су адекватно опремљене“. Већина школа у Србији је, бар 2007. године – а нема разлога да сматрамо да је сада ситуација боља, била лоше опремљена за наставу природних наука. Тако, 43% директора и 44% наставника је у оквиру TIMSS 2007 проценило да у њиховој школи недостатак лабораторијске опреме и материјала за наставу природних наука много утиче на успешно извођење наставе; 49% наставника је укупне услове за наставни рад у предметима природних наука у својој школи проценило као неадекватне (међународни просек је 37%, а у Словенији је тај број 21%).

Може се очекивати, пошто у лоше опремљеним школама не морају да се примене стандарди из области посматрање, мерење, експеримент, да ће већина ученика у Србији и даље имати наставу без истраживачких активности у предметима природних наука. Међутим, научни поступци и разумевање не морају увек бити условљени скупом опремом и манипулацијом предметима. „Физичка активност је у овом случају мање важна од менталне, у којој би ђаци требало да буду учесници у интелектуалном смислу, у настојању да добију и употребе евиденцију, као и да буду активни учесници у међусобној дискусији“ (Харлен, 2010: 17).

На основу изнетог, можемо закључити да стандарде који се односе на област посматрање, мерење и експеримент треба преиспитати и функционалније и јасније уредити.

СТАНДАРДИ И МЕРЕЊЕ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА – ДА ЛИ СЕ У НАУЧНОМ ОБРАЗОВАЊУ СВЕ МОЖЕ СТАНДАРДИЗОВАТИ И ИЗМЕРИТИ?

Доношење образовних стандарда је присутно на међународном плану. Увођење стандарда повлачи измене садржаја програма, промене у начину оцењивања ученика и промене у образовању и усавршавању наставника. Међутим, свуда где су стандарди уведени, појавио се проблем како испитивати и мерити нивое знања и вештина које стандарди описују и захтевају.

„Основна карактеристика стандарда је то што су дефинисани у терминима мерљивог понашања ученика“ (Чапрић, 2009). Проблем у примени образовних стандарда је што постоје и *немерљива* понашања ученика, а која су одређена као пожељни образовни и наставни циљеви. Развијање радозналости, задовољства у учењу, разумевање природе, научног става – то су примери таквих немерљивих понашања ученика који се појављују као вредни циљеви у настави природних наука.

Мерење се углавном врши писменим тестовима. Такви тестови су подесни за процењивање знања у којима су нижи нивои когнитивних захтева, као

што је знање чињеница, где се лако може одговор на тесту проценити као тачан или нетачан У приручницима за наставнике у Србији, који су дати уз стандарде, задаци који су дати за различите нивое стандарда су сви истог типа – тражи се да од више понуђених одговора ученик изабере онај једини који је тачан. Нема задатака са отвореним одговорима, где ученик сам пише свој одговор и има могућности да образложи своје решење и да опише како је до њега дошао. Таквих задатака има у TIMSS тестовима, одговори у њима су тежи за оцењивање, али се тај проблем може превазићи. Задаци затвореног типа стварају код ученика уверење да у науци постоји увек само једна истина и да су научна знања нису подложна преиспитивању, доказивању и промени. Дакле, када се ради о сложенијим когнитивним способностима и вештинама – решавању-проблема, уочавању односа, разумевању идеја, критичком мишљењу – онда су тестови неподесни. Тога су свесни и сами аутори стандарда код нас. У приручнику за наставнике, аутори указују да у стандардима нема довољно практичних и теренских умења и вештина, процедуралних знања, јер се не могу испитивати писменим тестовима (Аничић и др., 2010).

У литератури има упозорења да спољашње тестирање ученичког знања, које се користи као мера квалитета наставника и школе, има негативан утицај на учење и наставу („оно што се тражи на тестовима, утиче на оно што се предаје и како се предаје“), а да је нетачно да се „тестирањем подижу стандарди учења“ (Харлен, 2010: 9). Промена начина процењивања знања ученика чини део школских реформи у неким земљама чији ученици имају најбоља постигнућа на међународном плану. Тако се у Хонг Конгу прешло са примене писмених тестова, којима се испитује *шта* су ученици научили, ка ширим начинима и средствима процене који показују *како* ученици уче – уведено је формативно оцењивање и оцењивање унутар школе (Jensen, 2012). Главни циљ реформе у Хонг Конгу био је да се побољша учење ученика, нагласак је на развијању критичког мишљења, решавању проблема и вештина комуникације, а то се не да лако „измерити“ тестовима. У Финској, која је такође позната као водећа земља на међународним испитивањима ученичких постигнућа, тестови се мало користе, а процењивање знања ученика се првенствено ослања на самопроцену, домаће задатке, праћење напредовања ученика од стране разредног наставника (Haar et al.,2005). Према подацима из поменутог прегледа школских програма у европским земљама, у Словенији је напуштено национално тестирање у првом образовном циклусу, а развијен је систем „аутентичног процењивања“ у којем се примењује компјутерско тестирање, процена групног постигнућа, интервју, посматрање учениковог рада, портфолио, излагање и приказивање пројеката, нетрадиционални тестовски задаци (Eurydice,2008). Дакле, поред (а можда и уместо) екстерних стандардизованих тестова, могу се користити за процену остварености нивоа стандарда низ других техника, (међу њима је од користи и старинско усмено одговарање и пропитивање на часу).

На крају, а у вези са мерењем знања, навешћемо провокативни критички став угледног савременог аустријског педагога: „Иза тамјана ритуала вред-

новања и контроле квалитете поступно се назире преструктуирање образовног сектора који се без крзмања више не руководи спознајом, знанственом знатижељом и академском слободом, него фантазмама ефикасности, искористивости, контроле, врхунске учинковитости и прилагођавања – све самим облицима необразованости“.(Liessmann, 2008: 74).

У сваком случају, примену стандарда и ефекте њихове примене треба систематски посматрати и пратити, уважавајући притом мишљења и искуства наставника који треба стандарде да примењују.

Литература

Аничин, А., Вербић, С., Крнета, М., Марић, В., Николић, Б., Станковић, С., Тошовић, Р. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Физика*. Београд: Министарство просвете

Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Антонијевић, Р., Јањетовић. Д., прир.(2005). *TIMSS 2003 у Србији*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Вујачић, М., Ђевић, Р. (2011). Физички услови рада у школи. У: Гашић-Павишић, С. и Станковић, Д., прир.: *TIMSS 2007 у Србији* (257–273). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Вербић, С., Бојовић, С., Милин, В. (2011). Постигнуће ученика и настава физике. У: Гашић-Павишић, С. и Станковић, Д., прир.: *TIMSS 2007 у Србији* (69–97). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Гашић-Павишић, С., Станковић, Д., Малинић, Д. (2011). TIMSS 2007 у Србији – опис истраживања и главни резултати. У: Гашић-Павишић, С. и Станковић, Д., прир.: *TIMSS 2007 у Србији* (11–41). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Гутвајн, Н., Џиновић, В., Павловић, Ј. (2011). Од познавања чињеница ка знању у примени: когнитивни домени у природним наукама. У: Гашић-Павишић, С. и Станковић, Д., прир.: *TIMSS 2007 у Србији* (211–229). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Дуји. Џ. (1934). *Педагогика и демократија*. Београд: Издавачко и књижарско предузеће Геца Кон.

Дракулић, В., Миљановић, Т., Шевкушић, С. (2011): Постигнуће ученика из биологије. У: Гашић-Павишић, С. и Станковић, Д., прир.: *TIMSS 2007 у Србији* (145–175.). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Euridice (2006). Science Education Research and Science Teaching in Schools in Europe. *Policies and Research*. Brussels: EURYDICE.

Комленовић, Ђ., Станишић, Ј. (2011). Постигнућа ученика из географије. У: Гашић-Павишић, С. и Станковић, Д., прир.: *TIMSS 2007 у Србији* (175–211). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Liessmann, K. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Martin, M., Mullis, I., Pierre Foy, P. in collaboration with Olson, J., Erberber, E., Preuschoff, C., Galia, J. (2008): *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (with Olson, J. F., Erberber, E., Preuschoff, C., & Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., Arora, A., & Erberber, E. (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, Preuschoff, C (2009). *TIMSS 2011 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Ромелић, Ј., Комленовић, Ђ., Влајев, Р. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Географија*. Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Стаменковић, С., Цвијић, Г., Плут, Д., Станковић, С., Дрндарски, М., Бошковић, Д., Радисављевић, Х., Веселиновић, Љ., Томашевић, Н. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Биологија*. Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања

Тривић, Д., Лазаревић, Е., Богдановић, М. (2011). Постигнуће ученика и настава хемије. У: Гашић-Павишић, С. и Станковић, Д., прир.: *TIMSS 2007 у Србији* (97–145). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Николић, М. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Хемија*. Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Haar, J. H., Kibak Nielsen, T., Eggert Hansen, M., Teglgaard Jakobsen, S. (2005). *Explaining student performance – Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute, www.danishtechnology.dk, pregledano: 10.10.2010.

Харлен, В. ур., (2010). *Принципи и велике идеје научног образовања*. Београд: Просветни преглед.

Чапрић, Г., ур. (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања.* Београд: Министарство просвете Републике Србије: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Prof. Dr. Slobodanka Gasic-Pavisic
Institute for Educational Research, Belgrade

STANDARDS AND OUTCOMES OF SCIENCE TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS IN SERBIA, VIEWED IN TIMSS CONTEXTUAL FRAMEWORK

Summary

This paper presents the results of an international survey of students` achievement in Serbia in science (TIMSS 2007) associated with the analysis of educational standards at the end of compulsory education in Serbia for science courses, passed in 2009. According to TIMSS 2007 data, the eighth graders in Serbia had below average achievement in biology, physics and chemistry. The achievements were the weakest on the cognitive level of reasoning, while a better level of knowledge was shown on the level of facts knowledge. The research showed that a change in the curricula in Serbia was necessary, as well as the change in the mode of teaching at a class of natural sciences. The analysis of educational standards for these subjects showed that the research approach and the development of higher-level cognitive capabilities and skills were not sufficiently represented in teaching. The conclusion was presented that it was necessary to review the formulation and function of standards relating to observation, measurement and experiment. The difficulties and negative aspects of measuring and evaluating of standard achievements using the tests were also discussed.

Key words: *teaching science, standards of education, TIMSS 2007, primary school, Serbia*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 006.83.06:378.4(437.6)
Прегледни научни чланак
стр. 19–36

Doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD
Constantine the Philosopher University in Nitra,
Faculty of Education in Nitra, Slovakia
PaedDr. Dana Malá, PhD.
Constantine the Philosopher University in Nitra,
Faculty of Education in Nitra, Slovakia

QUALITY OF EDUCATION AND POSSIBILITIES OF ITS INCREASE IN HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT*

Abstract: Changing European education environment brings along also the necessity to perform many changes in higher education in Slovakia. One of the fundamental areas is the quality of higher education schools themselves, including among other also the quality of higher education based on defined guidelines and standards. The basis for quality improvement of education at Constantine the Philosopher University in Nitra is the analysis of system for providing internal quality of education based on European guidelines and standards. Especially identification of actual status, its analysis and ideas about implementation possibilities to achieve desirable perspective at the Faculty of education are presented in the contribution.

Key words: *higher education, quality of education, European guidelines and standards.*

1. BASES FOR QUALITY IMPROVEMENT OF EDUCATION

Quality of higher education schools in Slovakia is becoming an issue in the last years, as well as the problem of its maintenance and existence. The number of higher education schools increases without any real considerations about the labour market, number of qualified professionals also increases, but the possibilities of implementation in the field are not compatible with the number of graduates. The overall condition is also influenced by private sector, which poses a strong competition against the public one. Situation is Slovakia is the reflection of general heading and

* This study is output of project Internal education quality assurance at CPU in Nitra by implementation of European guidelines and standards (ESG) financed from Project supported within Measure 1.2. Higher schools and research and development as motors of development of knowledgeable society

tendencies in EU and that's why the Slovak rector's conference accepted and translated ENQA report (The European Network for Quality Assurance in Higher Education) about norms and guidelines to ensure quality in European space of higher school education.

ENQA points its activities to directly contribute to European process of quality assurance and establishes upon the Bologna declaration on the European Education Ministries. In year 2005, the ministers accepted standards and guidelines for quality assurance in European space for higher education, which prepared ENQA and in the year 2009 they obligated to create national qualification frameworks with feedback to general sphere for European higher education space, education results and work.

The report is direct output of ENQA project, which focuses on establishing the level of quality management in European higher education with focus on approved procedures in external and internal quality assurance. The target is to explore changes and tendencies which are undergoing in the area of quality assurance with regard to new social demands and perspectives of tertiary education derived from political and economical changes and development of new technologies.

Besides the approach of Rector's conference, the particular national reflections have reflected in legislation related to higher school education and in methodical directions towards Accreditation committee, according to which individual higher schools perform their continuous quality evaluations of offered education.

2. QUALITY ASSURANCE AT THE FACULTY OF EDUCATION, CPU IN NITRA

To reflect on European tendencies, Constantine the Philosopher University in Nitra, and within it also Faculty of Education, solves the project Evaluation of research quality at CPU and project Internal education quality assurance at CPU in Nitra by implementing European standards and guidelines (ESG). Last mentioned project aims to create internal systems for education quality assurance, their pilot verification and acceptance of measures to eliminate information irregularities in relation to public.

At the Faculty of Education we conducted within this project introductory resource analysis of actual status of system for internal education quality assurance based on European standards and guidelines (ESG). Descriptors of ESG, according to which we performed the identification for CPU conditions were elaborated by M. Verešová (2011) and they allocated 7 ESG guidelines:

(1) **guideline: Norms and procedures for quality assurance at the faculty** monitors mainly existing approaches for implementing education quality policies at the faculty, monitoring and revisions of education quality at

the faculty, focuses on defining the responsibilities of departments, institutes, faculties and other organizational units and individuals in the area of education quality assurance, relations between education process and research at the faculty and implementation of students to quality assurance.

(2) **guideline: Approval, monitoring and regular evaluation of study programmes and academic titles** focuses its attention on elaboration and publishing of explicitly determined education results, creation of study programmes and their content, implementation of various forms of education (e. g. internal, external, distance, e-learning), availability of appropriate study sources, formal procedures for approval of study programmes to other subjects than those, that realize the education,

(3) monitoring of study growth and students' results, regular evaluation of study programmes (including external committee members), regular feedback from employers, market representatives and other applicable organizations regarding the application of graduates, connecting students to activities focused on evaluation of study programmes.

(4) **guideline: Students' evaluation** is focused on administrative system on how to proceed with education process evaluation, procedures to verify knowledge, abilities, competences, publishing criteria for evaluation, personal assurance of evaluation and assessment of evaluation.

(5) **guideline: Quality assurance of pedagogical employees** follows teacher as a bearer of knowledge and experience to mediate creating knowledge in a subject which he/she teaches, as a bearer of effective methods, ways and procedures to mediate knowledge in subject which he/she teaches, as the recipient of feedback to his/her own pedagogical performance, as an auto-evaluator, self-educator and also monitors managerial tools used at the faculty in relation to creating pedagogic base.

(6) **guideline: Study sources and sources to support students** is oriented to availability of study sources to support students (physical sources: libraries, computing equipment + human support: tutors, advisors, consultants), adequate and appropriate study sources for every offered study programme, access to sources and further support mechanisms and regular monitoring, revisions and improvement of efficacy of supporting services for students.

(7) **guideline: Information systems** focuses its attention to existing information systems to collect, analyze and utilize appropriate information for effective management of study programmes and other activities.

(8) **guideline: Public information** follows existing mechanisms for regular publishing of actual, unbiased and impartial information (quantitatively and qualitatively).

By analysis, we focused on evaluation of strong and weak sides in the area of education according to individual descriptors.

2.1 Guidelines and procedures for quality assurance at the faculty

Within the appropriate descriptor, we evaluated ***most significant elements of implementing education quality policy*** at the faculty, while we state, that to strong sides can be included:

- *Connection to external quality evaluation (AK)*; approval of changes in accredited study programmes in the Scientific Board of Faculty; study programmes reflecting the demands of the region of national and European labour market; coordination of pedagogical practice connected to professionals' evaluation from practice; analysis of data from AIS and its utilization for effective management, control of study results and education activities;
- *Continuous quality evaluation by students; continuous evaluation by external members from dissertation exams committees*;
- *Broadening the possibilities to access information* through cooperation with University library; long-term goal of faculty – centralize to improve education quality; widening the portfolio of study programmes;
- *Innovative forms of education* (e-learning) until now in limited extent; support of programmes for life-long education.
- *Monitoring the study* through AIS, EDU; monitoring of study programmes; monitoring of practical skills; monitoring of fullfilment of requirements in individual subjects; analysis of education quality evaluation through student questionnaires; report about education within Faculty Annual report; report about number of applicants/accepted/enlisted domestic and foreign students; monitoring the numbers of students repeating subjects in standard length of study; monitoring numbers of students in over-standard length of study because of failing a subject in standard length, etc.
- *Cross-connection of education and research*through topics of final papers; support of research in doctoral studies (UGA); implementation of results of researches into education;
- *Defining the responsibilities of departments, institutes and faculty in the area of education quality assurance:* named general binding legislation documents, internal norms of university and faculty; accreditation files.
- *Engaging faculty students to assure education quality*: student questionnaires, organization of study evidence through AIS, student activities within faculty, informal discussions with teachers/tutors of individual classes.

2.2 Approval, monitoring and regular evaluation of study programmes and academic titles (including education outputs)

In the appropriate guideline, we include to strong sides the following:

- *Elaboration and publishing of explicitly determined education results:* clearly determined education results in all study programmes (nevertheless only on the level of knowledge and skills, not through defining competences). Graduate's profiles are published in accreditation papers, in Guides to studies, advertisement materials and faculty web page.
- *Creation of study programmes and their content at the faculty*: comes from monitoring the necessities of the society while the programme sponsor observes the rules of the Accreditation committee; defining the graduate's profile is performed primarily based on defining the knowledge, skills; every programme is negotiated in Academic senate of the faculty and approved by Scientific board of faculty in presence of students and passes a process of accreditation; existing proceedings and tools for regular evaluation of accredited study programmes; changes in accredited study programmes – approved by Faculty Scientific Board;
- *Availability of appropriate education sources:*1. monitoring of availability by teachers – plan of editorial activities – editorial committee. 2. Monitoring by department – implementation into financial budget of grants – department libraries, university library. 3. Request to university library.
- *Formal steps for approval of study programmes by other subject than the one realizing the education process:* negotiation at Academic senate of faculty, approval by Faculty Scientific Board; accreditation process in Accreditation committee of Ministry for Education, Research and Sport.
- *Monitoring the study development and student results:* faculty performs monitoring of students' efficacy through Academic Information System, prepares efficiency statistics of individual subjects; overview of doctoral publishing activities; realized exhibitions, concerts and presentations of students; monitoring the Students' university professional and artistic activity and conferences of scientific and professional conferences of doctoral students;
- *Regular evaluation of study programmes*: Annual report, presented in front of the Academic community of Faculty of Education, Faculty Scientific Board, publishing the annual report – faculty web page; report is created so as to represent criteria: number of graduates, applicants and enrolled students, efficiency in state exams in individual programmes, average study grade of students; participation of teachers from other universities and workplaces in committees for state exams and dissertation exams.
- *Engaging students in activities, focused on evaluating study programmes:* through participation by approval of study programmes in Faculty Scien-

tific Board; negotiations in Academic senate and through communication with study advisor, teacher, sponsor, heads of departments, vice-dean.

Analysis of subjective area revealed weak sides:

– Implementation of various forms of education (e. g. internal, external, distance, e-learning): missing study programmes realized by distance or e-learning
– Regular feedback from employers, representatives of labour market and other appropriate organizations regarding the application of graduates: through professionals from practice by securing practical education, contact only with regional labour office (faculty doesn't have impartial tools, with witch it could follow the requirements of society and applicability of graduates at labour market, it depends on monitoring the needs of society).

2.3 Evaluation of students

In the area of evaluation, to strong sides belong:

- *Evaluation of students by teachers*is the subject of administrative verification and control to secure the appropriate use of proceedings, whilethe tool is Academic Information System, control of process and evaluation criteria by the vice-dean and study departments, consultations with students, which are performed by vice-dean, the obligation to archive the evaluation documentation (tests, seminar papers), which were the subjects of evaluation.
- *Evaluation of students in individual subjects*is performed so that it enables to measure defined results of education: Evaluation criteria are published:
  - for student: in Academic Information System (AIS) in subject's information sheet, in AIS on the announcement board, in some study programmes also on the web page, teachers publish them also at the beginning of teaching period;
  - for teacher: in accreditation file / in subject's information sheets / in AIS; on the web page.
- *Evaluation of education results of students provides for the specific aim of the subjects* - knowledge, skills, competences, interconnection of education results with subject's aims defined in accreditation file, information sheets and AIS.
- *There are determined and published clear criteria of grading and evaluation* **–** higher education law, guideline about credit system of study, study regulations of university, guideline no. 7/2009 about final papers; information sheets of subjects in AIS.

- *Evaluation is made entirely according to unified procedures defined at higher school.*

To faculty's weak sides in the evaluation area belong the following findings:

- Student's evaluation is performed by people, which understand the importance of evaluation in study development of students to achieve the necessary knowledge and skills, connected with their planned qualification, but there are still teachers without PhD.
- Faculty doesn't have generally valid rules defining conditions when absent from education process.

2.4 Quality assurance of pedagogic staff

In appropriate guideline were evaluated and judged as strong sides following facts:

- *Teachers as carriers of knowledge and experience*are hired to faculty based onselection process, where they provide their CV, documents about achieved higher education of tertiary level, practice in the field etc.; scientific and pedagogic characteristic, because it is the attachment of every accreditation file present when educating subjects.
- *By selection process is considered*required education level, practice in field, scientific and pedagogic characteristic, communicative abilities.
- *Opportunity for development and widening of professional abilities and knowledge of teachers:*
- support of qualification development, support of foreign stays and lecturing stays.

To weak sides we include findings in following descriptors:

- Teacher as carrier of effective methods, ways and procedures to mediate knowledge in subject he/she teachers: faculty doesn't have created a system and tools for control of utilized methods in education process.
- Teacher and accepting feedback to his/her pedagogic performance: primary tools are student questionnaires (feedback to teacher and head of department); but system tools and procedures for feedback from colleagues and superiors are still missing.
- Opportunity for development and widening of professional abilities and knowledge of teachers: absence of system for competence and further education for teachers.
- Self-evaluation of teachers (knowledge, abilities, competences): missing tools for self-evaluation.

- System of work with teachers with low performance (possibility for improvement and perfection) and system of eliminating long-term ineffective teachers from education process: system tools absent.

2.5 Study sources and sources for student support

Through analysis of appropriate descriptors we discovered following strong sides:

- *Availability of study sources to support the student education*: good computer equipment; alternative supportive services dedicated to students (vice-dean for education, web page, study guide, tutors of study programmes; AIS administrator; consultants of final papers; coordinator for activities with physically disabled students; psychological advisory services for students and teachers of CPU; study department).
- *Feedback of students to education tools and other supportive mechanisms:* executed by student questionnaires,
- *Regular monitoring, revision and improvement od efficiency of support services for students: performed based on* multi-level monitoring – communication with tutors, employees of study department, AIS administrator, coordinator for work with physically disabled students, and regular meetings of vice-dean for education with students from final grades.

Weak sides:

- *Easy accessibility of study tools and support mechanisms:* insufficient availability of education sources and support mechanisms (barriers are identified as: insufficient knowledge of students, lack of interest, low demands of teachers, language barriers); insufficient equipment of university library.
- *Regular monitoring, revision and improvement of efficiency of support services for students:* we don't have defined specific tools for revision and improvement of support services for students.

2.6 Information systems

In the last ten years in the are of computing, at Faculty of Education CPU were performed some important projects, which significantly influenced the status and level of information systems. Strong sides are considered:

- *Level of study procedures and efficiency of students*: it is observed by information system AIS (Academic Information System)
- *Information systems for following quality of teachers*: are observed by systems: AIS, CPU web page, department web pages, KIS, Education portal EDU, Evidence of solved projects PROJ, Attendance system DIS.

- *Available study resources and their expenses*: Web page of university library (editorial activity), Library information system, Licensed databases, Scientia, Database of periodicals, Digital library.
- *Key indicators of faculty performance* are: Academic Information System, Library information system, evidence of projects, Education portal, conference system, attendance system.

Weak sides:

Faculty lacks information systemsable to follow:

- Application of graduates
- Satisfaction of students with their study programmes: insufficient number of systems for observation of satisfaction of students with programmes and education (in a small manner the electronic board of subject in AIS - not systematically and administrative system of questionnaires)
- Profile of student population: information systems for describing actual profile of student population, information are in this moment only in AIS
- Key indicators of faculty performance: missing complex information system for key indicators of faculty performance.

2.7. Public information

Faculty publishes information:

– *About study programmes:* in accreditation files, in publication Study guide, in Academic Information System, in document Possibilities of study at Faculty of Education, in document Accredited study programmes,

– *About granting academic titles*: in document Accredited study programmes, in document Possibilities of study, in various advertisement materials of university, on higher education schools portal.

– *About expected education results and study results*: in accreditation files, in document Long-term target of faculty, in Central register of students at the Ministry of Education.

– *About procedures for evaluation of education process, study and grading:* in accreditation files, in information sheets of subjects in AIS, in internal instruction Study guidelines; in publication Study guide and in further internal directives of faculty and university

– *About education opportunities which are available to students:* publishing information about possibilities of further study, possibilities about study abroad through international education projects.

– *About profile of contemporary student population:* in Annual report of faculty, in central register of students at Ministry of Education, at Institute of information and prognoses of education.

We consider weak sides to be the fact, that faculty doesn't publish opinions and information about professional careers of graduates, mainly because of absence of a system of obtaining this information.

3. CONTINUOUS EVALUATION OF EDUCATION QUALITY AT FACULTY OF EDUCATION CPU

In an effort to implement some of the guidelines (which were evaluated as weak elements) assuring the quality in higher school education, we executed a process analysis of student evaluation according to methodology for elaboration of evaluation report for continuous evaluation of quality of offered education at the CPU. Evaluation process was in the analysis perceived as integral part of education process, executed in individual subjects of study programmes which the faculty provides based on acknowledged accreditation rights.

Part of faculty evaluation system is self-reflective analysis of faculty teachers, by which they observe efficiency of own applied criteria and methods to discover student's progress in the level of acquired knowledge and abilities and at the same time to gain foundation for administering a grade in continuous evaluation or grade expression for subjects ending with exam.

Aim of the analysis was this:

– identification of evaluation rules conditioning gaining of credits in individual subjects of study programmes,
– evaluation process in subjects, ending with continuous evaluation,
– evaluation process in subjects, ending with exam,
– view of teachers on strong and weak sides of applied rules, methods and forms,
– measures taken in the case of discovered weaknesses throughout past 2 years.

3.1 Assessment of knowledge level of students within continuous evaluation

To discover progress in the knowledge and abilities level of students in subject ending with continuous evaluation in individual programmes, different methods are used depending on the nature of taught subject. Methods for knowledge assessment are dependant from subject's time donation and its profile level. In individual subjects is evident interest of teachers to evaluate students in a complex form, apply methods, by which are discovered not only theoretical knowledge, but also the

ability to connect theory and practice, ability to see wider consequences of problem, its social and educational context, ability to articulate problematic and controversial areas of research in appropriate science, ability to express own opinions and attitudes and propose, project their solutions. Teachers accentuate such methods of verification of knowledge which at the same time support students in skills to create professional texts (e. g. by strictly defining the form of written project, seminar paper, etc.), public presentation of selected education problem and abilities of professional argumentation in discussions.

In theoretical subjects the teachers most often use: continuous tests of knowledge levels with various methods of evaluation (percentage, point and grade consequently averaged); tests in e-courses in Moodle environment to check the knowledge; running public presentations of seminar or final papers using didactic technology focusing on content adequacy and process side; evaluation of presentation by other students with accent on content, understanding, formal appearance and interaction with group and subsequent evaluation by teacher with addition of information about possibilities to increase the level, proposals about content, selection of literature; assigning of evaluated tasks; running control of assigned task on lessons throughout the semester; running consultation with students and correction of their works; written research projects, or presentation of facts from pedagogical practice gained by collecting data according to teacher's instructions; proposals of education programmes, presentation and simulation of education situation in kindergartens, primary schools, high schools; presentations of actual informations from professional magazines; written reflections to educational films; essays to selected problems, etc.

Advantage of used methods is according to evaluation of teachers immediate information with the potential to eliminate procedural and content errors, spreading education content into smaller, easier-to-handle parts, unified system of set tasks and their evaluation; oral presentation developing communicative and presentation abilities, building of self-confidence, personal contact between teachers and students, as well as between students themselves, possibility to discuss about problematic areas and so to gain complex view about given topic, active acquiring of selected amount of information, development of written form of communication, students are learning to work with literature, search in specialized sources and to correctly use citation norms. By testing is the positive reliability, impartiality, possibility of quantitative evaluation and assessment, which becomes the base for student's final evaluation; students have the possibility to choose tasks and assignments according to their preference and interest, they are free to express their own opinion, lead to think and look for coherences, they can compare their performance to study performances of other students and are engaged to self-evaluation and self-education, they learn to plan their work and manage their time.

Diversity of methods eliminates the stereotype of evaluation, develops pedagogic creativity and creates space for self-reflection of teacher and his/her self-perfection in pedagogic activity.

Negatives of these methods are problematic determination of impartial criteria of evaluation (except tests), impersonal quantitative evaluation through tests shows theoretical knowledge and abilities, but without the possibility of deeper analysis of what causes problems to students and without the possibility to move the student and to make him understand a partial problem.

In practical subjects are the most commonly used: discussions to selected problems, where the activity of students is evaluated, frequency and relevance of involving in mutual discussion; game activities; role plays; situation methods; creation of project and time and thematic plan of a subject or education activity in out-of-school education; creation of portfolio and subsequent public presentation and evaluation of content and form of portfolio; analysis of inspection report from pedagogical practice; evaluation of content and formal and technical level of artistic works in the last week of learning period within the semester; comparison of student's work with assignment; public presentation of artistic performances and musical-dramatical projects, subsequent analysis and oral evaluation of set project or seminar work according to determined evaluation criteria, by public artistic performance subsequent analysis and comparison of artistic performances of students by the teachers, evaluation; students of physical education and sport pass throughout the semester practical activities in individual sport branches, where teachers assess their achieved physical skills and gain feedback to grade the students. Positive of these methods is personal contact with the student, possibility of more precise analysis and personal evaluation, possibility to observe direct progress of student to develop according to his/her potential, possibility of informal critical evaluation from the side of cooperative, but also not participating students, ability to lead students to critical thinking, comparison and defining summaries. Positive side is also adequate evaluation of skills of students based on visually perceived study results. Disadvantage is that in practically focused disciplines is not possible to employ quantitative method, evaluation criteria are leaning mainly on professional practical experience of teacher which can influence the evaluation to be more personal. There is considered not only practical side of the project, but also the ability of student to work independently with relevant special literature, ability to creatively work, as well as the ability to logically connect theoretical knowledge with practical experience, but for complex evaluation of all criteria the teacher doesn't have always sufficient time and space; evaluation of public or internal artistic performances often looses its impartiality, which ensues from subjective-impartial character of artistic criticism.

When executing practical recommendations in sport disciplines, the students often don't have sufficient space for after-practice and improvement of motor skills in individual sports.

Regarding the diversity of study subjects in programmes, there are applied also specific methods of evaluation, directed towards assigning continuous – running evaluation. This means methods where the subjects of evaluation are artistic pieces of students, elaboration and final evaluation of musical and drama projects, leading

to independence and to logical linking of theoretical knowledge and practical skills. In sport disciplines, these are represented by motor tests to detect changes in levels of movement skills of students.

In some groups was executed also pretest and post-test of knowledge, as a resource for education process and evaluation of efficiency of applied education methods and strategies. Experimentally was also utilized work with notion maps and word associations – to record the progress of students at the end of term.

3.2. Assessment of knowledge level of students within exam

Detection of student knowledge in subjects ended with exam is performed on the Faculty of Education based on the type of subject and study programme through oral or written examination, or practical exam in the dates set according to a time schedule of individual academic years and in consent with study guidelines (number of exam dates, evidence in AIS). Oral forms of exams are preferred in teachers' programmes, even though they are highly time demanding, because they enable to check not only theoretical knowledge, but also the ability to express oneself which is in the case of students studying teachers' fields of study especially important, considering their future practice. Within theoretical exams was observed the subject's content in the context of subject's aim, the programme graduate's profile so that students show level of acquired knowledge, their stability, connectedness and understanding of coherences. More students were usually present during the exam. Written exams were executed with the aim to achieve high impartiality of measuring the level of knowledge, while there were applied various criteria for identifying evaluation level.

In practical subjects were used more specific methods for finalizing the subject. To this group of methods belong: realization of connection of set measurement – especially in electro-technical subjects, analysis and interpretation of artistic work by verbal and script form; collective presentation of semester works – audit, where by comparison method is diagnosed the level of knowledge and skill of student; creative interpretation of artistic work with intermedial extent, requiring synaesthetic abilities and creative thinking for original output; commissional or colloquial exam oriented to artistic interpretation performance with subsequent analysis and oral evaluation of set musical-drama project and artistic performance (commissional exam has meaning in setting impartiality, because in artistic subjects is not possible to elaborate impartial evaluation criteria, and if the education process is individual regarding the character and nature of offered artistic performances in area of interpretation and musical-drama art, there arises the risk of unprofessional and emotive behaviour of teachers). Specific method is also public defence of portfolio.

Part of general evaluation is continuous evaluation with the aim to detect progress of students in the area of knowledge and skills and to self-reflectively observe

the efficacy of education process, used methods, forms and teaching strategies. Performed continuous evaluation has usually the character of pre-requisites, which need to be fulfilled to attend the final exam. Individual pre-requisites differ according to study programmes, classical were used in subjects of academic character, in artistic and raising programs have used methods specific character. Mostly are applied activities related to creation and presentation of seminar works, semester works (where teachers recognized higher ratio of frauds in handed outputs, therefore the departments starting accepting rules to eliminated such activities), projects with the target to integrate knowledge and skills, written test of shorter extent focused on running detection of progress of students in individual discussed topics. In subjects of musical and musical-drama art is applied public presentation of artistic performances and musical-drama projects.

Generally we can state, that evaluation in the form of „exam“ enables more relaxed climate during the semester on lectures and seminars, because students don't work during semester with the feeling that they are continually being evaluated, they behave more spontaneously, without stress and their performances are more authentic (which the teacher, of course, can continually record and evaluate or consider during final exam). The disadvantage of this form of evaluation is the time and space demanding nature, the necessity to manage students as well as evaluating teachers in case of commission exams and potential risk of student's frustration from lower mark in case of unsystematic or irregular preparation during the term.

3.3. Evaluation of efficacy of individual forms of education in comparison with achieved final results

Based on the evaluation of individual teachers and heads of departments, mentioned methods can be considered as adequate from the point of view of educational effects. Individual methods enable to develop not only knowledge, but especially independence, flexibility, analytical and critical thinking, individual cognitive functions, creativity, communicative abilities of students and create at the same time an impartial conception about own abilities.

Rules for verification of education effects in relation to level of knowledge and skills of students applied on Faculty of Education are considered based on specific analyses of teachers and employees of faculty as sufficiently complex and relevant in relation to individual subjects from study programmes (their content, extent and structure). Some discovered reserves were and still are systematically eliminated. We support all efforts to make the evaluation objective and efforts to utilize combined evaluation methods, within subjects ending with continuous evaluation as well as exam in an effort to secure systematic approach of students to studies. Problems with creation of seminar papers and projects in language study programmes increase, especially in area of spreading fraudulent works, therefore in this direction are accepted measures in an effort to eliminate unethical students' behaviour.

Based on teachers' claims and analyses is obvious that teachers are interested in making the education process more quality based and try to search for new innovative ways and in the way of evaluation of study results of students, as well as the fact that quality of education is not irrelevant to teachers, even though in last years is in academic environment more in the margin of interest. Relevancy of evaluation method can be evaluated positively.

In some subjects the teachers propose change of evaluation from continuous evaluation to exam and vice versa, this will be solved in the nearest accreditation. In the subjects ended with continuous evaluation are clearly defined evaluation criteria in information sheets to subjects as well as during introductory seminars and lectures. Positive evaluation to publishing criteria was expressed also by students in regular evaluation of teachers' work.

Selected form of continuous evaluation can be considered as adequate. It is nevertheless difficult to negotiate about efficacy on a general level. Some seminar groups have very quickly adapted to set system and by evaluation of education efficacy we can speak of success, when its average value moved around 78% and more. Some groups could not however adapt to set system and their efficacy was lower, that means 65% and less. In practical level of education, „continuous evaluation“ doesn't accept existence of two time periods in semester – lecture period and exam period. If there is pressure during lecture period connected with evaluation, the quality of experience of curriculum by student decreases. Exam period should offer energetic and time space (mental and creative) for student to properly prepare for evaluation. Two evaluation types also indicate two levels of evaluation: higher – exam and lower – continuous evaluation. An impression is created that disciplines ending with continuous evaluation have lower importance than disciplines ending with exam.

There was no change in the evaluation in subjects according to accreditation.

When final evaluation is exam, in some subjects came to change because of relatively high failure rate of students with the aim to decrease the difficulty of the subject by change of structure into partial continuous outputs in written tests.

Contribution in some subjects is to define final evaluation based on strictly defined knowledge, skills and competences, which should be acquired by the student, as well as ways of their verification during the semester in subject's information sheet. In this way will be executed also the creation of information sheets for all (where applicable and possible) other subjects of study programmes.

During the analysis of evaluation procedures we discovered low level of satisfaction with the quality of self-study, study from primary sources and special literature. We plan to accept measures in this way, Analysis also shown insufficient utilization of e-learning possibility in the area of continuous testing of students and creation of platform for their self-study. We support teachers' effort to make the evaluation of artistic performances and musical-drama projects more impartial which sho-

uld lead to elaboration of most impartial and precise evaluation criteria. Potentially problematic point of evaluation system is understanding and accepting set rules. Students nevertheless communicate that they understand the rules, they are available, students know about them from the start and accept them but real situation can be different in some cases. In this area exists space for improvement, Teachers who teach in artistic programmes stated the need for slight increase of frequency of continuous evaluation and increase of demands for study of theoretical subjects not only from quantitative, but mainly from qualitative aspect.

4. IDENTIFICATION OF STUDENTS' ATTITUDES TO QUALITY OF EDUCATION

Significant part of evaluation and education quality identification at higher school is the students' evaluation. Evaluation is performed through questionnaires focused on determining the attitudes of students in following areas:

- ***Study programme***: in category are questions oriented to information of students about study programme, availability of information sources, subjects of study programme and their connectedness to graduate's profile, difficulty and balance of recommended study plan, offer of obligatory selective subjects and voluntary subjects, activity of study advisor.
- ***Study subject***: questions are oriented to gain opinions towards the content of information sheets, comprehension of structure, subject aims, content and connection with graduate profile.
- ***Execution of education***: category is focused onto identification of students' opinions to forms, methods, tasks used during education process, their comprehension, content and adequacy, following the time, etc.
- ***Evaluation of students by teachers***: we check ways of evaluation, their consent with information sheets, accreditation and credit value of subject, comprehension of evaluation criteria, process and dates of evaluation and subjective view onto impartiality of teachers' evaluation.
- ***Professional and didactic competences of a teacher***> questions are oriented to gain attitudes of students towards teachers, to manage content of education subject, efficacy of utilization of education time, motivation, to used methods and forms, ways of presenting information, activation, communication style and efficacy of using education means.
- ***Information sources and material technical assurance***: Questions are oriented to identify attitudes to education spaces, information sources, material and technical equipment, possibilities of using IT and communicative technologies and technical support of study.

Evaluation was performed in cooperation with student parliament. Every student of the faculty had the right to participate in this evaluation, while students drew teachers to be evaluated. We plant to proceed in a similar fashion also in the next academic year because administration and analysis of results brought interesting findings. Dean's board was informed about results. Based on the findings, the leading employees accepted measures to eliminate discovered weak spots.

CONCLUSION

European space for higher school education dedicates significant attention to creation of systems and means ensuring observation and evaluation of external and internal quality of education. As following connected activities on national and academic level can be evaluated accepted legislation measures and solved projects, oriented to elaboration of criteria for external and internal quality and their fulfilment. The thing that is in the centre of attention at the Faculty of Education is to search examples from good practice, their analysis and implementation of elements and criteria which have proved themselves well in coherence with accepting guidelines and standards of internal system for education quality assurance.

Literature

Questionnaire identifying actual status of system for internal education quality assurance based on esg at faculties AT CPU. 2011. Unpublished internal university tool.

Evaluation of education and teachers of Faculty of Education by students. Questionnaire. 2012. Elaborated by Duchovičová, Jana, Unpublished internal faculty tool.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2009. ENQA report about guidelines and standards to assure quality in European space for higher education. Translated by Slovak Rector's Conference. Helsinky: European Association for Quality Assurance in Higher Education, ISBN 952–5539–05–9, s. 41

Verešová, M. (2011). *Descriptors ESG*. (Standards and guidelines for quality assurance in European space for higher education). [2011–10–05] Available online: https://www.ukf.sk/projekty-kvality/kvalita-vzdelavania ISBN 978-952–5539-67–7, s.49

Law no. 131/2002 about higher education schools and about change and amendment of some laws. Available online http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=212

Доц. ПаедДр. Јана Дуцховичова
Универзитет „Константин Филозоф“ у Нитри, Педагошки факултет у Нитри, Словачка
ПаедДр. Дана Мала, проф.
Универзитет „Константин Филозоф“ у Нитри, Педагошки факултет у Нитри, Словачка

КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА И МОГУЋНОСТИ ЊЕГОВОГ ПОВЕЋАЊА У ОБЛАСТИ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

Промене у европском образовном окружењу доносе и потребу за многим променама у високом образовању у Словачкој. Једна од основних области се тиче квалитета самих институција високог образовања, укључујући између осталог и квалитет високог образовања заснован на дефинисаним смерницама и стандардима.Основ за побољшање квалитета образовања на Универзитету „Константин Филозофа“ у Нитри је анализа система за пружање унутрашњег квалитета образовања заснована на европским смерницама и стандардима. Посебно – идентификација актуелног стања, његова анализа и идеје о могућностима имплементације да се постигне жељена перспектива на Педагошком факултету.

Кључне речи: *високо образовање, квалитет образовања, европске смернице и стандарди.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 808.5
Изворни научни чланак
стр. 37–50

Проф. др Миомир Милинковић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

УМЕЋЕ ГОВОРЕЊА У ФУНКЦИОНАЛНОЈ ДИМЕНЗИЈИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА*

Апстракт: У раду се сагледава феномен говора са становишта вештине и науке; применом вредносних критеријума естетике, реторике, граматике. Говор се овде изучава и дефинише као основна претпоставка васпитно-образовног рада у подизању младих нараштаја и образовању свих узрасних и професионалних нивоа и незамењив феномен на плану универзалне људске комуникације.

Кључне речи: *говор, стандардни и логички акценат, дикција.*

„Кад мудраци створише реч
И просејаше је кроз свој дух као брашно кроз сито,
Људи света препознаше се у пријатељству
Чији благословен знак лежи у речи“
Риг-Веда

МОЋ РЕЧИ

Реч – тај лаки невидљиви флуид који се чује у нама и око нас је највећи дар који је природа подарила човеку. Захваљујући речима записујемо прошлост, дефинишемо садашњост и ослушкујемо будућност. Све тековине духовне и материјалне културе овековечене су у речима. Клетве, заклетве, аманети, поруке и опоруке исказане су или забележене речима. Захваљујући речима написане су књиге, изграђене културне и научне институције, написани закони, основане школе, цркве и академије. Посредством речи остварује се комуникативна вредност језика, успостављају везе, саопштавају мисли и идеје, износе истине, доказују научне тезе и претпоставке.

Употребом речи човек конституише свој говор као језичко-акустички феномен, у којем се осликава природа његовог духовног бића. То га чини суверe-

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, бр. 179026 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

ним у односу на сва друга бића, помаже да одгонетне суштину природних закона и појава, да одговори на све изазове егзистенције и створи одговарајуће услове живота. По Цицерону, говор је слика душе (Imago animi sermo est). Даровити појединци су речима кроз векове испредали митове, предања и легенде, стварали прве беседе, а потом бајке и остале моделе књижевне уметности. Стари Грци су први схватили да на свету нема ништа јаче од живе речи, ако је на прави начин, у правом тренутку и на правом месту изговорена. Као да су знали за ону кинеску пословицу која гласи: Хладан чај или пиринач још некако и могу поднети, али хладну реч никако. Народ се често позива на пословицу: „Лепа реч и гвоздена врата отвара“. Умеће говорења било је кроз векове врлина великих и познатих; речима су се добијале битке и губили ратови, на речима су се лечиле ране и болови, а речи су каткад убијале, баш као што песник рече: „Уби ме прејака реч!“ У старој Грчкој умеће говорења је постало услов и основна претпоставка за организовање било којег вида културног и духовног живота. Професионални успех појединца био је условљен и одређен његовом беседничком вештином; жива реч је деловала непосредно у судским и другим расправама, где су даровити појединци речитошћу побеђивали или придобијали своје неистомишљенике. Беседничка вештина је постала толико важна, да се поступно развијала теоријска мисао о реторици као вештини и реторици као науци о беседништву.[1]

Говор није просто ређање речи и реченица. То је феномен који човека уводи у друштвени живот и омогућава му да испољи свој идентитет, и индивидуалност, свој афинитет, склоности и креативне могућности у професији којом се бави, у науци, уметности или било којем виду духовног живота. Комуникативни, психолошки и социјални аспекти говора јесу незамењиво средство у социјализацији личности, нарочито у периоду искуственог и органског зрења. Реч исцељује, блажи, сече или убија, зависно од начина на који је изговорена и коме је упућена. Она је неки вид праисконске силе, која одређује судбине људи и управља њиховим животима. „Све се може речима изменити, брисати из живота и поново вратити у живот“, рећи ће Иво Андрић. Речи не постоје само за то да би се њима исказала мисао, већ и да би се прикрила суштина оног што се таји; оне су каткад само плашт којим се казује, а који није садржан у говору, него испод њега. „Изговорена реч, више него војсковођа, огњем и мачем држи масе у херојском заносу, одушевљава их за велика прегнућа и херојске подвиге“ (Петровић 2006: 37). У животу често није истина оно што се догодило, већ оно у шта човек, наговорен, верује. Стога ваља контролисати речи, јер човек је њихов господар само док их не изговори. Када их изговори, он постаје њихов роб; речи каткад на својег творца кидишу и као осице га убадају.

За шире и дубље познавање говора, неопходан је богат и осебујан фонд речи. Речи су елементи говора који претходи „доцнијим, сложенијим облицима говорног понашања.“ (Потић 2007: 39). Дете разуме више речи, него што је

[1] Опширније о томе види у: Миомир Милинковић, *Реторика*, Чачак, Легенда, 2010, стр. 13–19.

у стању да их изговори; оно у почетној фази живота свет око себе упознаје путем слика и звукова, да би касније перципирало речи којима су ти појмови и појаве исказане. У раној фази детињства оно испољава изузетно интересовање за изговор, за нагласак, а то одрасли морају имати у виду, како би правилним говором на најбољи начин утицали на развој дечје личности. Умеће говорења, као категорија духа и свести, поред лингвистичких својстава има и етичку и естетску вредност, која стимулативно делује на емотивни и психички склоп дечје природе. Онај који говори исказује свој став према непосредном окружењу, а слушалац садржај говора перципира и препознаје у њему оно што је естетско и што му у души ствара осећај духовног задовољства. Реторичари старе Грчке су веровали да слушалац осећање лепог доживљава превасходно захваљујући својим чулима. Аристотел је најпотпуније дефинисао духовно осећање слушаоца, доцније названо као естетски доживљај. Он је јасно издиференцирао духовно задовољство изазвано доживљајем оног што ствара осећање пријатности, створено на биолошкој реакцији чула. Доживљај лепог је индивидуално осећање, али то не искључује могућност да различити људи имају исто осећање укуса или да садржај говора, или било којег уметничког дела доживљавају на сличан или исти начин.

ШТА ЈЕ ДОБАР ГОВОР?

Свака расправа о умећу говорења, значи враћање у стару Хеладу, чувеним филозофима, реторичарима и естетичарима, који су поставили чврсте темеље ове духовне дисциплине. По Платону добро говорити, значи, истину говорити. Овај став се не може оспорити, јер заиста говорник који се обраћа аудиторију било којег узраста, мора оставити утисак човека који говори истину и коме се може веровати. За разлику од Платона Горгија сматра да „говорник на суду и на осталим скуповима не учи о томе шта је праведно а шта неправедно, него само ствара веровање о томе“. Из различитих ставова и дисонантних дефиниција о умећу говорења, развијала се поступно теоријска мисао о реторици као вештини и реторици као науци о беседништву. Полемике око питања да ли је реторика вештина наговарања, на чему су инсистирали софисти, или уметност лепог говорења, како су тврдили стоичари, трају у различитим видовима и облицима све до наших дана. Цицеронов став да говорник увек мора мислити о томе шта говори, коме, када и како говори, могао је до извесне мере помирити дилеме око питања: истину говорити, или стварати илузију о истинитости онога о чему се беседи. Различити погледи о садржају, форми и порукама говора упућеног слушаоцима, одредили су природу и суштину беседа у три кључне сфере духовног и материјалног живота. Тако ће се развити беседе расправног (саветодавног), епидеиктичког (похвалног) и судског карактера. „Говор се може осветљавати и дефинисати са чисто лингвистичког,

дијалектолошког или беседничког аспекта, али његов суштински смисао је увек исти: говор је вишедимензионални језичко-акустички феномен, којим човек потврђује своју супериорност над свим осталим, до сада познатим облицима живота“ (Милинковић 2010: 53).

Данашње поимање беседничког умећа упућује на став да су подједнако важни садржина и форма, као и сам тренутак, начин и место на којем је беседа саопштена. Да би је слушаоци неку беседу прихватили, говорник мора понудити нове податке и чињенице у дискурсу теме о којој је реч, на начин који одговара афинитету, образовању и узрасту слушалачког аудиторијума. Крајњи ефекти беседе вишеструко су условљени квалитетом говора, који подразумева беспрекорну дикцију, поштовање књижевнојезичке норме и стандардног акцента, познавање и примену логичког акцента, мисаоноемотивну ангажованост, одговарајући ритам и функционалне паузе. Добар говор се не може реализовати без познавања дикције. Дикција обухвата артикулацију гласова и речи, стандардни акценат, ритам и мелодију говора, интонацију одређених говорних целина, у складу са захтевима књижевнојезичке норме. Да би остварио добру артикулацију гласа, говорник мора познавати технику дисања. Фонолошке вредности гласа остварују се синхронизацијом говорних органа, у тренутку проласка ваздушне струје, на оном месту где настаје спонтан природни звук који у гласовном низу може имати и стилску функцију. Правилним изговором гласова постиже се јасност говорног исказа, примереног емотивном и рационалном бићу слушаоца.

Добар говор се може остварити само на добром познавању језика. По школској дефиницији језик је средство споразумевања, али у беседничкој вештини он је знатно више од тога. Језик је израз човекове свести и његовог унутрашњег живота, друштвена и социјална категорија којом говорник испољава своје знање и способности да врши одређени утицај на појединца, на групу или шири слушалачки аудиторијум. Функција језика у реализацији говора остварује се као дар говорника, као један вид његове компетенције и способности за функционалну примену беседничког умећа. Четвороакценатски систем са постакценатским дужинама, добра дикција, јачина и висина гласа, логички акценат и паузе, неизоставни су елементи мелодије реторичког исказа. Посебан допринос ритму и мелодији говора даје сам говорник својом мисаоном и емотивном ангажованошћу према садржини говора који казује. Раван и неафективан говор не изазивају емотивну ни мисаону реакцију слушалаца, оратор који није овладао дикцијом и техником дисања није ушао у тајну беседничке вештине. Говорник мора познавати своје гласовне могућности, како би вежбањем обликовао неопходне варијетете усменог говора. Добар говор захтева знатно ширу скалу тонске висине од оне коју познаје вокална музика. „Добрим и снажним гласом можемо радити шта хоћемо“, говорио је Квинтилијан, док муцав или шуштав глас иритира духовно биће слушаоца.

Добар говор подразумева функционалну употребу пауза и логичког акцента. Паузе имају респираторну и психолошку функцију, а јављају се када говорник дели две мисаоне целине у намери да емотивно или логички истакне више једну од њих. То није само предах или тренутак у којем се узима ваздух, већ погодан моменат да се посебно маркира нека логичка целина или да се искаже лични став. Реч, исказ или група речи које се у говору посебно маркирају јачином или интонацијом гласа, зове се логички акценат. То је начин да се посебно истакну екстралингвистичке вредности говора и емотивни став самог говорника и најбоља прилика да се утиче на рационално и ирационално биће слушаоца. У реченици: *Ми нећемо више седети скрштених руку*, може се нагласити било који њен део, зависно од тога шта говорник посебно жели да нагласи – субјекат, предикат, или било која реч или група речи:

Ми нећемо више седети скрштених руку.

Ми ***нећемо*** више седети скрштених руку.

Ми нећемо ***више*** седети скрштених руку.

Ми ***нећемо*** више седети ***скрштених*** руку.

Ми ***нећемо више*** седети скрштених руку.

Ми нећемо више ***седети скрштених*** руку.

Ефекти правилне употребе интерпункције, стандардног и логичког акцента, правилном артикулацијом, а нарочито мисаоно-емотивно ангажовање говорника, основне су и неизоставне претпоставке доброг говора.

ПРОФИЛ ГОВОРНИКА

Знање је квалитет који се стиче превасходно упорним радом, учењем и вежбањем, а умеће говорења божији дар и наслеђена способност елоквенције, која се такође може вежбањем уздизати и поправљати. Говорник који претендује да освоји пажњу публике и стекне њено поверење и симпатије, мора поседовати наслеђене и временом усвојене способности. Слушаоци не желе да праштају, а још мање да трпе импровизацију, нарочито када је реч о беседничкој вештини. Зато говорник мора да поседује неопходна физичка својства, духовне способности, морални интегритет, да испољава чврстину карактера и поштује усвојене етичке принципе.

Ни један човек при рођењу није могао бирати свој изглед, па тако се десило да су људи углавном незадовољни физичким растом и стасом, говором и другим, физички уочљивим особинама. Он по инстинкту верује да му свега у животу недостаје осим памети, а у суштини ваљало би размишљати обрнуто. Када је реч о говорнику, обично се каже да није важно како ко изгледа, већ шта носи у своме психичком и духовном бићу. То је сасвим тачно, али ваља

додати чињеницу да је спољашњи изглед итекако важан и да сваки појединац, захваљујући управо физичким предиспозицијама врло често оставља важан утисак на околину, на слушаоце и све друге којима се на било који начин обраћа. Спољни изглед може се прилагођавати одевањем, сходно потребама одређеног тренутка и нивоа аудиторијума којем се обраћа. У старом Риму се поклањала пажња нарочито спољашњем изгледу говорника и начину његовог одевања. Правила римске реторике су предвиђала величину и врсту одеће коју говорник мора имати када говори пред публиком. Дибреј такође сматра да онај који говори мора имати импресиван изглед и складне покрете и тело.

Поред физичког изгледа, гласовне могућности говорника су неопходна претпоставка за реализацију доброг говора. Елементарне вредности гласа су висина, јачина, боја и темпо говорења. У беседништву је јако важно разликовати гласност и јачину говора. Јачина има функцију у маркирању емотивног набоја, док гласност омогућава да се интензитет емоција транспонује у свест и подсвест слушаоца. Беседништво познаје три степена гласности. Доњи, средњи и горњи.[2] Боја гласа је урођена инваријабилна особина која је одређена специфичном конституцијом говорног апарата сваког појединца, те се не може мењати и подешавати, као висина или јачина. Синхронизацијом физичких константи гласа остварује се еуфонија говора који је дефинисан природом реторичког модела и афинитетом слушалаца.

Аристотел је први дефинисао интелектуална и морална својства говорника. Он је посебно маркирао етос, патос и логос, као најважније елементе беседничког умећа. У интелектуалне способности ставио је знање и интелигенцију, а у етичке врлине племениту великодушност и разборитост (Аристотел, 1970: 29). Интелигенција је својство које се наслеђује рађањем. Ова особина се може у доцнијем животу до извесне мере поправљати до нивоа на којем говорник стиче способност бољег расуђивања и моћ креативне имагинације. Интелигенцију и знање не треба раздвајати, јер су то основне претпоставке логичког расуђивања, елоквенције и конструктивне импровизације. Меморија говорника је условљена степеном његове интелигенције. Цицерон је говорио да је памћење „трезор знања“, а Квинтилијан – „способност да се испољи снага суђења“. По Канту, то је **„способност да се испољи снага сушења“**. **Многи филозофи и реторичари су сматрали да је памћење способност која се сталним радом и вежбањем може развијати и побољшавати.**

[2] „Наведени нивои се испољавају као шапат, полушапат и гласни говор. Јачина и гласност се прате и допуњују као саобразни елементи укупне вредности гласа, али ваља знати да ти елементи нису увек у потпуности кохерентни. Некад се може десити да шапат има већи интензитет него полушапат или гласан говор. Гласност је одређена и самом природом текста који се говори, а каткад и чисто физичким разлозима при реализацији говора. Што су слушаоци удаљенији од говорника, даљина је већа и обрнуто“ (опширније о томе види у: Милинковић 2010: 75).

Елоквенција је способност говорника да своју интелигенцију, знање и меморију искаже на начин којим ће слушаоце убедити у и придобити да безрезервно поверују у истинитост његових речи. Моћ елоквенције се остварује у спрези са знањем и интелигенцијом. Томашевски сматра да се говорник који не испољава потребни ниво знања служи „уобичајеном клишетираном фразеологијом, која му служи да сазда привидност говора без икакве мисаоне садржине“ (Томашевски 1972: 14). У тренутку надахнутог говора елоквенција може бити оснажена инспирацијом и имагинативним способностима говорника. То су тренуци када се до максимума активира говорникова свест и подсвест, до нивоа на којем се у потпуности остварује његова намера. То је чин духовне егзалтације у којој се он поистовећује са садржином коју излаже и своју личност несвесно ставља у стање емпатије и личног самозаборава у којем жртвује свој идентитет и своју индивидуалност, да би на слушаоце оставио снажнији утисак, да би их придобио и у њиховим осећањима изазвао спонтан, природни доживљај. Говорник мора бити способан да контролише степен идентификације са темом о којој говори, како не би запао у сферу мистицизма, или се удаљио од основне идеје.

Проблем морала је актуелно питање од првих облика људске заједнице, све до модерних времена. Човек је у сфери технике напредовао до неслућених размера, али на плану морала често остаје на нивоу првобитне заједнице. Данашњи филозофи, хуманисти и говорници треба да реше енигму: Зашто је то тако, ако се зна да је човек једино биће које је у потпуности свесно својих поступака? Ово реторичко питање ће вероватно и у будућности изазивати полемике и опречне ставове, како у људској свакодневици, тако и у области човековог духовног живота. Сократ је сматрао да је знање „подлога морала: човек мора знати шта је добро, па ће и сам бити добар“. Човеку је најтеже да се заштити од себе самог – од својих поступака и поступака других. У *Махабхарати* је записано да „само морални закони штите људе од људи“. Платон је истицао да говорник мора „водити рачуна о томе да у срца својих суграђана усади праведност и умереност и уклони неправду и разузданост“ (Платон 1968: 161). Квинтилијан и Цицерон су такође на становишту Платоновог учења по којем добар говорник мора бити ваљан и честит човек „вичан беседништву“.

Софисти су, међутим, придавали већу пажњу форми него суштини беседе. По њиховом уверењу говорник није дужан да доказује истину, већ да говори тако да код слушалаца ствара илузију о истинитости својих речи. У историји беседничке вештине ипак преовлађује мишљење да говорник мора бити високоморална личност, човек коме се може веровати и који је свестан да је његова беседа добра онолико колико може користити слушаоцима. „Ко не познаје такву функцију говора“, истицао је Хајнц Лемерман „постаће демагог, али никада говорник у правом смислу“. Говорник који говори из душе, искрено и истинито, може уверити слушаоце да у његове речи нипошто не треба сумњати.

Свој наступ пред аудиторијум говорник мора извести лаким и сигурним кораком, усправног тела и правог погледа, како би слушаоци први сусрет са

њим доживели као осећање пријатности и радозналости. При том он не треба успут да намешта кравату, да поправља косу или закопчава одело, већ да своју пажњу усмери на публику, како би са њом остварио први, визуелни контакт. Он свој говор започиње и завршава стојећи. Колико ће се кретати, зависи од природе текста који говори и од састава аудиторијума којем се обраћа. У сваком случају свој поглед мора непрестано усмеравати према публици, тако да сваки појединац у неком тренутку помисли како се говорник обраћа баш њему. Поглед никако не сме бити одсутан, изнад аудиторијума, а сваки гест или покрет тела и руку мора се синхронизовати са садржином текста. Гестови често слушаоцу пружају више информација од самог говора. У садејству са другим елементима говора, они оснажују комуникацију између говорника и слушалаца, нарочито у сфери политичког и епидеиктичког беседништва. Говорник не сме наступати са позиције надређеног човека који жели да истакне свој его и покаже супериорност свога положаја.. Квинтилијан је говорио да код људи постоји урођена гордост која им не дозвољава да величају вишег од себе. „Онај који се стара да исувише изнесе себе, вређа нашу гордост. Нама се чини да нас он потцењује и ниподаштава“, каже он. Публика не трпи охолост и надобудност, исто као незнање и површност. Зато говорник мора наступати пријатељски, трудећи се да ни једним гестом не истиче своју надмоћ, како не би оставио утисак човека који највише воли своју гордост и умишљеност.

Говорник не сме стајати мирно, скрштених руку, нити са рукама на леђима. Велика је грешка данашњих инструктора рецитовања, који децу терају да казују стихове у ставу *мирно* или са рукама на леђима, као да су заточена. Једна нога треба да је увек у лаком искораку, тело мало повијено напред. При том не сме да се клати, нити да прави сувишне покрете рукама и ногама, да изводи непотребне гестове, или упире поглед у познанике. Успех говорника зависи и од начина на који ће започети свој говор. Данашњи говорници често праве опширне и непотребне уводне тираде, хвалећи домаћина или организатора или садржину беседе коју ће слушаоцима саопштити. Често започињу цитатима, или неком изреком, мислима неког научника или писца, што може бити добро, ако се садржај таквих почетака може узети као мото беседе коју ће излагати. Каткад ваља беседу започети без увода (in medias res) и одмах, конкретно изложити припремљени текст. Било који почетак да се одабере, коначни исход беседе зависи превасходно од говорника, од његових предиспозиција, начина излагања и способности да овлада собом и освоји пажњу слушалаца.

Највећи непријатељ сваког говорника јесу трема и страх. Узроци таквог осећања су различити, а потичу од саме природе говорника, од његове психичке конституције и односа према слушаоцима пред којима говори. Неизвесност успеха, страх од реакције публике, такође утичу на сигурност говорника. Сретен Петровић сматра да је узрок „треме више социјалне природе, а страха психолошке природе“ (Петровић 1995: 72). Неприпремљеност говорника такође је чест узрок треме и страха. У *Библији* је записано: „Оно чега се бојиш, то ће те и снаћи“. Ове чињенице упућују на закључак да говорник мора настојати да се осло-

боди треме и страха, како би на прави начин показао своје говорничко умеће.[3] Један од начина да то успешно оствари јесте познавање аудиторијума пред којим говори. Он мора познавати психологију групе пред којом наступа, њену социјалну, интелектуалну, генерацијску, конфесионалну и националну структуру, да би формирао модусе за стицање неопходног поверења. Теорија беседништва маркира два типа аудиторијума: публику и масу. Маса је групација која нема формирану физиономију. У маси појединац губи своју индивидуалност, своје ја утапа у резон и понашање групе, постаје њена танка карика, али са осећањем сигурности и непобедивости. Маса је глува и неосетљива за све што одудара од њеног убеђења, те је склона ниским поривима и неразумним поступцима.

Лако је говорити пред публиком која је унапред расположена према говорнику, а нарочито ако говорник познаје њен идентитет. Посебан начин понашања испољава тзв, индиферентна публика, која нема унапред формиран став према говорнику. Тај тип аудиторијума ће свој став формирати за време самог излагања. Да ли ће остати на почетној позицији, да ли ће прихватили или одбити говорника, зависи највише од његовог излагања. Најтеже је наступати пред масом која је *a priori* одбојна према говорнику. У том случају главно оружје говорника су логички разлози којим ће доказати своје ставове. Он мора истрајати на доказивању својих ставова и убеђивању слушалаца у исправност својих идеја. Притом треба да говори најбоље што може, језиком који ће изазвати емотивну реакцију публике. То мора чинити, јер хетерогеност аудиторијума прети екстремним и непредвидивим иступима појединих слушалаца, који нису дошли да саслушају говорника, већ истакну себе и скрену пажњу на своје знање и своју личност. Чак и најобразованији људи, као и људи високих моралних врлина, често, када постану припадници масе, испољавају исте или сличне страсти као разуздана гомила, у којој појединац иза групе скрива свој идентитет. Ле Бон каже да индивидуа у маси има осећање „непобедиве моћи, што јој допушта да се може предати сфери инстинката“.

УЧИТЕЉ – БЕСЕДНИК

Од учитеља се очекује да буде добар човек и добар говорник (vir bonus dicendi peritus – Цицерон), дакле, високоморална личност која у сваком тренутку личним примером делује на осећања и и ставове слушалаца. Он мора бити свестан колико је важна мисија његовог посла, те да с љубављу и поносом приступа подизању младих нараштаја. У обраћању учитељима Ричард А. Виа

[3] „Психичка несигурност изазвана код беседника од великог броја присутних, једнако као и од полупразне сале, а сазнање да говори пред слушаоцима међу којима има и оних чије је образовање изнад његовог, чини га инфериорним до те мере, да у аудиторијуму не гледа више свога саговорника, већ непријатеља пред којим је побеђен и безочно разоружан“ (опширније о томе у: Милинковић 2010: 91–97).

истиче да је учитељ један од најважнијих људи своје земље. Деца коју учи проводе више времена са њим него са родитељима и стога он има велики утицај на њих. Будућност било које земље је у рукама учитеља. Власти које нису свесне важности учитељског позива, чине велику штету себи, народу и будућности своје домовине.

Учитељ је говорник, у разреду, на ходнику, у јавном и културном животу средине у којој ради, на родитељским састанцима, приредбама и другим манифестацијама. Он не држи беседу само деци, већ свима са којима долази у контакт. У своме раду оцењује само децу, а сви остали – родитељи, педагози, надзорници, директори – оцењују њега. Ученици са посебном пажњом прате сваки његов покрет, сваки поступак и сваку изговорену реч. Због тога је учитељу одузето право на грешке. Платон је још давно говорио да „држава неће много изгубити ако обућар неме појма о своме занату; једино ће Атињани бити лоше обувени. Али ако васпитачи омладине буду рђаво испуњавали своје обавезе, онда ће створити поколење незналица и порочних људи који ће упропастити сву будућност отаџбине“.

Лик учитеља се никада не заборавља – у њему се доцније као одрасли људи препознајемо, сећамо ђачког доба и незаборавног детињства. Каква ће та сећања бити, не зависи само од нас, већ и од личности учитеља, од свега чему нас је научио и од оног чему нас није научио. „Учитељ треба да је емоционално стабилан, да поседује све моралне врлине, посебно доследност и чврстину карактера, да би могао да даје добар пример. Уз то мора да воли ученике и свој позив, што је битан услов за вршење васпитачке дужности“ (*Педагошки речник* 1967: 508). Овом мишљењу ваља додати став да учитељ мора бити добар говорник, човек који уме на најфинији начин да исказује мисли и осећања и да посредством речи делује на морални профил својих ученика. Општа својства личности говорника, неизоставне су претпоставке за лик успешног и доброг учитеља. Он у своме раду мора да зрачи здравом енергијом и благим расположењем, како би деца у његовом лику и поступцима препознала образац свога понашања, а у речима путоказ одрастања и духовног зрења. Од њега треба сваког дана да сазнају нешто ново, како би са радошћу и својом вољом долазила у школу. На тај начин школа ће за њих постати извор знања и оаза детињства, којој ће се доцније, у мислима, радо враћати. Сваки час, говорио је Језерски „може се претворити у знање које открива хоризонте науке, у мисао која узбуђује срце, у умење које наоружава руке, у убеђење које одређује карактер“.

На формирање будућег човека учитељ делује својим говором и укупним понашањем. Колико ће придобити наклоност деце коју учи највише зависи од њега, јер деца за узор својег понашања прихватају само учитеља коме верују, кога поштују и коме се диве. Говорећи о умећу говорења, Квинтилијан је посебну пажњу посветио моралном лику учитеља: „Нека учитељ сам нема порока и нека их не трпи код других. Нека његова строгост не буде мргодна, а љубазност не буде попустљива, да не би отуда поникла мржња или омаловажава-

ње. Нека буде прост у предавању, стрпљив у раду, више да се труди него да захтева. Нека радо одговара онима који питају и нека поставља питања ћутљивима. У похвалама да не буде исувише тврдица, али и да не буде исувише раскошан, јер прво одузима вољу за рад, а друго поража безбрижност. Сваки дан нека он каже ученицима нешто што ће им остати у памћењу“.

Учитељ мора стално да подиже ниво знања и квалитет своје елоквенције, да прати достигнућа модерне стилистике и реторике, да осавремењује начине и методе излагања и дијалошког општења са ученицима. Мора поштовати личност сваког ученика, јер ђаци су његови слушаоци и највернија публика. Утолико је његова одговорност у формирању личности сваког појединца већа, како у неговању умећа говорења, тако и у неговању културе понашања. У лику учитеља ученици често виде идеалну личност. То учитеља обавезује да елиминише своје негативне навике, јер слабији ђаци често испољавају посебан афинитет за његове слабости и недостатке. Значај учитеља мери се његовом одговорношћу у формирању личности детета, у оној фази живота када се на њега највише може утицати. Учење у старости, каже једна арапска пословица, исто је као писање по песку, а учење у младости је као „клесање у камену“. Као говорник, учитељ је дужан да код деце развија жељу да стално побољшавају свој говор, да их мотивише на самопрегоран рад, како би превазишли свога учитеља. Да би то постигао мора остварити висок ниво психолошке и емотивне блискости са ученицима. Своје знање мора им преносити тако што ће функционално користити своја знања, скромношћу којом ће их стално убеђивати у исправност својих речи, својом љубављу према деци и послу који обавља, и најзад, својом честитошћу и озбиљношћу којом ће освојити њихову пажњу и поверење.

У настави и ваннаставним активностима учитељ треба да буде строг према себи а благонаклон према деци и другима. Притом мора веровати у себе и своје ученике, јер ће на тај начин лакше освојити њихово поверење, изазвати интересовање и неопходно уважавање. „Једини учитељ достојан тог имена је онај, који побуђује дух слободног мишљења и развија осећање личне договорности“, говорио је Јан Амос Коменски. Када говори деци, мора исказивати висок ниво концентрације на текст који казује, како би деца сама закључила да то што им он прича има за њих посебан значај. У монолошком излагању ваљало би да своје судове и погледе оснажује примерима из личног искуства, како би постигао непосреднији однос са слушаоцима. Коначан став деце према њему зависиће не само од тога шта им је говорио, већ од емотивног интензитета које је у њима побудио.

Када говори пред аудиторијумом одраслих, учитељ мора знати да јавни наступ не доноси само трему и неизвесност успеха, већ и осећање задовољства, које ће бити утолико јаче, колико је успео да нађе пут до срца сваког слушаоца. У тренуцима треме и страха, морао би се сетити ових Карнегијевих речи: „Мислите на задовољство и уживање које ћете имати када устанете и с поверењем саопштите слушаоцима своје мисли и осећања. Неколико пута сам

пропутовао свет, али знам мало ствари које доносе већу радост од оне коју имате када заокупите пажњу аудиторијума снагом изговорене речи. Онда имате осећај снаге и моћи. Два минута пре него што почнем, више бих волео да ме туку него да почнем. Али два минута пред крај говора, више бих волео да ме убију, него да престанем“ (Карнеги 1995: 19). Расположење учитеља у тренутку говора веома је важно за успешност комуникације са слушаоцима. Фонд речи и начин на који их стилски уобличава и изговара, интонација и афективне вредности гласа, такође су важни за коначни исход његовог наступа. На основу промене у боји гласа, темпу и јачини говора, слушаоци лако уочавају искреност учитеља, његове мотиве и крајњу намеру, па према томе формирају и свој став и своје расположење. Судбину свог ауторитета учитељ одређује снагом својих врлина, а снагу елоквенције, искреношћу, дубином и интензитетом осећања. Притом се учитељ не сме предавати осећању осрамоћености, јер слушаоци не подносе било какву позу охоле самодопадљивости.

Цицеронов став да говорник увек мора имати на уму „шта говори, коме и како говори“, примерен је портрету учитеља – говорника. Српска народна пословица каже: „Проговори да видим ко си!“. Говор је израз човековог унутрашњег бића. У говору се осликава психологија, карактер и морално биће учитеља. Због тога учитељ своје способности, своју професију и елоквенцију никад не сме ставити у службу лажи, било каквог зла и неморала, већ, превасходно, у службу правде, истине и честитости.

Литература

Аристотел (1987). *Реторика*, I, II, III, Београд: Независна издања.

Аристотел (1970). *О песничкој уметности*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

Група аутора (1969). *Педагошки речник.* Београд, Завод за издавање уџбеника.

Карнеги, Д. (1995). *Како лако и брзо савладати говорничку вештину*. Београд: Народна књига, Алфа.

Квинтилијан, М. Ф. (1967). *Образовање говорника*. Сарајево: Веселин Маслеша.

Милинковић, М. (2010). *Реторика са изабраним беседама.* Чачак: Легенда.

Петровић, С. (1995). *Реторика*, Савремена администрација.

Петровић, Т. (2006). *Реторика*. Сомбор: Учитељски факултет.

Платон (1968). *Протагора, Горгија*. Београд: Култура.

Потић, Д. (2007). *Култура говора*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Томашевски, Б. В. (1972). *Теорија књижевности*. Београд: СКЗ.

Проф. Д-р Миомир Милинкович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

РЕЧЕВАЯ СПОСОБНОСТЬ В ФУНКЦИОНАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Резюме

В настоящей работе речь определяется с точки зрения речевой способности и науки о речи. При этом рассмотрены основные предпосылки хорошей речи – дикция, ударение, интонация, духовная, физическая и моральная характеристика говорящего, экстралингвистические значения устного выражения, жест, движение, мимика, волнение и страх, отношение к аудитории, и тип аудитории. Речь является основной предпосылкой воспитательно-образовательной работы в образовании молодых поколений и образовании всех возрастных и профессиональных уровней – незаменимый феномен в рамках универсальной человеческой коммуникации.

Ключевые слова: *речь, стандартное и логическое ударение, дикция.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::51
Изворни научни чланак
стр. 51–60

Doc. dr. Darjo Felda
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, Slovenija
Prof. dr. Mara Cotič
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, Slovenija

MATEMATIČNA PISMENOST IN REALISTIČNI PROBLEMI

Apstrakt: Nastava i učenje strategija realističkih problema već na početku školovanja obuhvata četiri vrste realističkih problema koji proizlaze iz svakidašnjeg života, to jest realističke probleme sa previše podataka, sa premalo podataka, sa protivnim podacima i sa više rešenja. Važnu ulogu kod rešavanja navedenih realističkih problema ima modeliranje. U članku navodimo i rezultate istraživanja koji pokazuju da prikladnom nastavom i učenjem kod dece razvijamo njihove sposobnosti za rešavanje realističkih problema.

Istraživačkom delatnošću, rešavanjem problema iz svakidašnjeg života, uključivanjem aktuelnih sadržaja i savremene tehnologije u proces učenja i nastave razvijamo matematičku pismenost.

Ključne reči: *matematička pismenost, nastava matematike, realistički problemi, modeliranje.*

UVOD

V najsplošnejšem smislu je matematični pouk namenjen graditvi pojmovnega aparata in spoznavanju ter učenju postopkov, ki posamezniku omogočajo vključitev v kulturo, v kateri živimo. To velja tudi za osnovnošolski pouk matematike, ki pa ima še dodatne posebnosti: obravnava temeljne in za vsakogar pomembne matematične pojme, in to na načine, ki so usklajeni z otrokovim kognitivnim razvojem, s sposobnostmi, z osebnostnimi značilnostmi in z njegovim življenjskim okoljem.

Že v začetku šolanja se morajo otroci seznaniti z dejstvom, kako je matematika narejena oziroma kako nastaja in kako jo uporabljajo, ko se ukvarjajo z njo. Ni dovolj, da jo „vsrkavajo“ in vadijo matematične rutinske primere. Večkrat je poudarjeno, da bi moral pouk matematike razvijati naslednje vidike učenja: raziskovanje, reševanje problemov, ustvarjalno mišljenje, obdelavo podatkov, logično sklepanje in ocenjevanje rezultatov.

Žal pa mnogi ne vidijo in ne pojmujejo matematike kot ustvarjalne discipline, še zlasti ne, če učenje matematike in matematične dejavnosti doživljajo kot memoriranje določenih dejstev in pravil ter izvrševanje ponavljajočih algoritmov, dokler si

ne zapomnijo „mehaničnega“ poteka postopka, ne glede na to, ali sploh razumejo, kar delajo. Da bi bilo učenje matematike ustvarjalno, je potrebno učenca vključiti v praktično reševanje realističnega problema ali nekega drugega matematičnega problema, ki ima več možnih poti za rešitev. Občasno je potrebno učenca izzvati s t. i. raziskovanjem problema, ki ima več rešitev in več možnih strategij reševanja. Otrok večkrat najde izvirne premisleke in povezave na poti do rešitve, ki naj bi jih izmenjal s sovrstniki, ter s pogovorom sprejemal in razvijal nove zamisli, ki bi ustvarjalno bogatile „matematično ponudbo“.

Ustvarjalno raziskovanje in reševanje problemov je odlična pot razvoja matematičnih konceptov, pa tudi koristno orodje za utrjevanje postopkov. Seveda se z raziskovanjem in reševanjem problemov prvenstveno „brusi“ strategije, največkrat imenovane miselne veščine ali tudi logično sklepanje v matematičnem kontekstu. Te veščine niso značilne zgolj za matematiko oziroma matematične dejavnosti. Matematiki sicer pripisujemo posebno mesto, ko govorimo o logičnem razmišljanju ali dokazovanju, vendar so t. i. deduktivni procesi in sklepanja prisotni tudi drugod, npr. v naravoslovju ali jeziku. Pridobljene in ustrezno razvite veščine lahko torej koristno uporabljamo na različnih področjih.

REALISTIČNI PROBLEMI

Na začetku šolanja morajo biti realistični problemi, ki jih rešujejo učenci, zelo preprosti. Veliko raziskav je pokazalo na težave učencev ob reševanju realističnih problemov. Težave so največkrat v razumevanju besedila problema in iskanju ustrezne matematične vsebine, saj učenci povsem naključno operirajo z danimi podatki in ne upoštevajo njihove povezave z realističnim kontekstom. Napake v reševanju niso posledica pomanjkanja izkušenj, saj se izkaže, da se tudi uspešnost reševanja „tradicionalnih“ problemov bistveno ne izboljša, čeprav se reševanje leteh večkrat ponavlja (Renkl – Stern, 1994).

Realistične probleme največkrat rešujemo z matematizacijo nematematične situacije, to je:

- izgradimo matematični model glede na ustrezno realistično situacijo oziroma situacijo iz vsakdanjega življenja,
- rešimo matematični problem, ki smo ga izgradili,
- rešitev matematičnega problema, ki ustreza matematičnemu modelu, prenesemo v realistično okolje.

Največjo oviro pri reševanju realističnih problemov predstavlja izgradnja matematičnega modela, saj je pri tem pomembno poznavanje konteksta realistične problemske situacije in nujna določena mera ustvarjalnosti (Winter, 1994). Nezanemarljivo oviro predstavlja tudi zadnji korak pri reševanju realističnega problema, ki se je niti učenci višjih razredov osnovne šole velikokrat ne zavedajo.

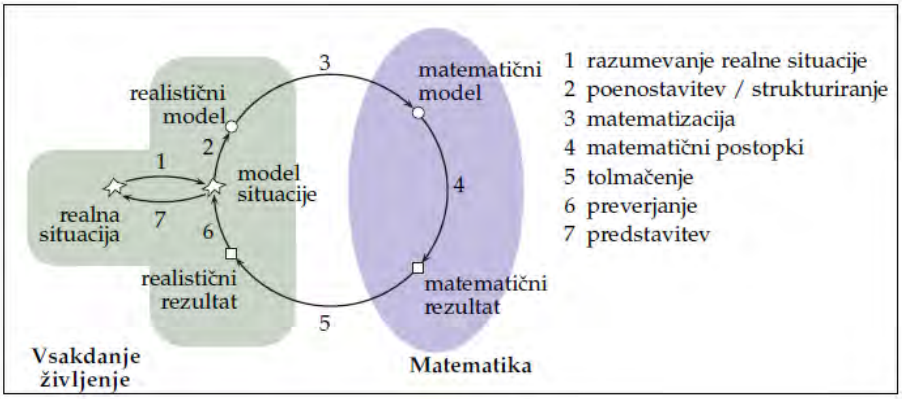
Primer: Za izlet se je prijavilo 26 ljudi. Dogovorili so se, da se bodo odpeljali z avtomobili, in sicer po 4 v vsakem avtomobilu. Koliko avtomobilov potrebujejo za odhod na izlet?

Mnogi učenci verjamejo, da je pravilen odgovor 6,5 avtomobila. Če jih opozorimo, da preverijo, ali je njihov odgovor pravilen, večinoma preverijo pravilnost računanja in zatrdijo, da so pravilno delili. Prav zaradi tega je potreben pogovor, da se učenci začnejo zavedati realne situacije. Le z ustreznim utemeljevanjem postopkov reševanja in ne zgolj s preverjanjem računanja oziroma drugih postopkov reševanja matematičnega modela se bodo učenci začeli zavedati problemske situacije in pravilno prenesli matematični rezultat v realistično okolje.

Za razvoj matematične pismenosti so primerni nekoliko bolj zahtevni problemi, ki predstavljajo učencem izziv. Na začetku šolanja je bolje, da učenci te probleme rešujejo v manjših skupinah, kajti v tvornem sodelovanju najdejo primerne strategije reševanja, obenem pa v pogovoru izpostavijo morebitne kritične točke, za katere poiščejo optimalno rešitev. Na ta način lahko vsak posameznik pridobiva izkušnje in gradi matematično pismenost.

Problemi iz realnega sveta, primerni za starostno stopnjo učencev, naj ne vsebujejo toliko številskih podatkov, da bi učence odvrnili od analize opisane problemske situacije in usmerili v računanje oziroma iskanje računskih ali drugačnih algoritmov. Podatki naj bodo dani opisno, tako da učence usmerijo v ocenjevanje in iskanje le-teh. Problemi naj bodo dovolj „odprti“, da v postopku reševanja zahtevajo od učencev utemeljene odločitve glede na matematični model, ki ga uporabijo (Peter-Koop, 2004).

Seveda je potrebno za razvoj matematične pismenosti poudarjati realno situacijo in ne probleme, ki smo jih oklestili „nepotrebnih“ situacijskih prvin. V vsakdanjem življenju ne zasledimo takih problemov. Problemi iz vsakdanjega življenja največkrat zahtevajo temeljit premislek, izluščiti je potrebno ustrezne podatke in poiskati pravo strategijo reševanja, ki vodi v matematizacijo problema. Matematično rešitev je potrebno nato preveriti, saj ni nujno, da se sklada s situacijo iz vsakdanjega življenja. Proces reševanja takega problema sta Blum in Leiss (2007) ponazorila s prikazom:



Shema 1. *Proces reševanja realističnih problemov*

Po tej shemi si reševalec realističnega problema najprej izgradi model situacije. Model odseva razumevanje realne situacije, nakazuje torej, kako reševalec dejansko vidi oziroma doživlja realno situacijo, ki je opisana v problemu. Model situacije zavisi od posameznika, njegovega osebnega razumevanja realne situacije in izkušenj, ki jih ima s podobnimi realnimi situacijami. Ni nujno, da model dejansko ustreza situaciji, saj se velikokrat zgodi, da zlasti učenci na začetku šolanja niso dovolj pozorni na vse okoliščine, ki jih nakazuje dani realistični problem.

Običajno je realna situacija kompleksna, model pa je že nekoliko poenostavljena različica, v kateri reševalec opusti nekatere informacije in se osredotoči na tiste, ki jih so nujne za rešitev danega realističnega problema. Prehod iz realne situacije v model ne poteka sistematično – je zgolj neke vrste subjektivni izkušenjski pogled na situacijo, ki kaže nagnjenost posameznika k nekemu načinu ukvarjanja s sorodnimi situacijami.

Model situacije je temelj oblikovanja realističnega modela. Reševalec zavestno idealizira in poenostavlja model situacije, ki je zanj pravzaprav realna situacija oziroma tisti del realne situacije, ki ga dojema kot ključnega za rešitev danega realističnega problema. Znanja in spoznanja, ne nujno matematična oziroma ne le matematična, vodijo posameznika do realističnega modela. Realistični model lahko podamo s primerno sliko ali opisno, pri čemer se bolj ali manj naslonimo na model situacije.

V fazi matematizacije se miselni tokovi usmerjajo z realističnega modela v matematične vsebine. Ustrezne slike ali opisi dobivajo matematično simboliko oziroma matematični jezik, s čimer nastane matematični model realne situacije – matematični problem. Reševalec z uporabo primerne strategije reševanja problema in izbranimi matematičnimi postopki pride do matematične rešitve oziroma matematičnega rezultata.

S tolmačenjem matematičnega rezultata, ki je nastal z matematično rešitvijo matematiziranega realističnega modela, se pravzaprav vračamo v realistični model, ki se je medtem preobrazil v realistično rešitev. Postopek tolmačenja pomeni vzpostavljanje povezav med matematično rešitvijo in modelom rešitve realne situacije.

Reševalec realističnega problema je tako pred pomembno nalogo preverjanja in potrjevanja skladnosti realistične rešitve z modelom situacije, ki dejansko predstavlja njegovo razumevanje dane realne problemske situacije. Pri veliko otrocih je večkrat opaziti intuitivno preverjanje skladnosti, ko ne znajo razložiti, zakaj so privzeli določeno rešitev oziroma zakaj so jo zavrnili. Zanesejo se na svoje občutke ali na izkušnje. Seveda je potrebno učence zaradi razvijanja matematične pismenosti navajati na preverjanje realistične rešitve in potrjevanje odločitev, ki temeljita na ustrezni razlagi. Utemeljevanje, ki sicer sloni na modelu situacije, kot si ga je ustvaril reševalec problema, je pomembno tudi zaradi izmenjave mnenj z drugimi reševalci, ki so si ustvarili drugačne modele situacije. Izmenjava mnenj pomeni predstavitev rešitve začetne problemske situacije s strani več reševalcev, ki tako bodisi potrdijo identičnost ali sorodnost rešitve ali pa določena razhajanja, ki zahtevajo določeno na-

daljnjo obravnavo problemske situacije. Če med reševalci ni interakcije, lahko vsak posamezni reševalec problema dobi „svojo“ rešitev, ki je morda ne preverja dovolj temeljito že zaradi tega, ker si je ustvaril pomanjkljiv ali izkrivljen model situacije.

EMPIRIČNI DEL

Namen raziskave. – Namen raziskave je bil preizkusiti in dograditi naš, v teoretičnem delu opisan model reševanja realističnih problemov pri pouku matematike na razredni stopnji. V raziskavi smo uporabili procesno-didaktični pristop (Žakelj, 2004) poučevanja in učenja matematike preko problemskih situacij, ki izhajajo iz učenčevih življenjskih izkušenj. Z raziskavo smo ta model preverili v učni praksi.

Raziskovalna hipoteza.

*H***:** Eksperimentalna skupina bo uspešneje kot kontrolna skupina reševala realistične probleme s preveč podatki, s premalo podatki, z več rešitvami in z nasprotujočimi podatki.

Raziskovalna metodologija

Osnovna raziskovalna metoda in raziskovalni pristop. – V raziskavi je v okviru empiričnega raziskovalnega pristopa uporabljen pedagoški eksperiment, ker je primeren pri proučevanju novosti, ki jih vnašamo v pouk matematike. Torej je v naši raziskavi uporabljena kavzalna - eksperimentalna metoda.

Model eksperimenta. – Načrtovali smo enofaktorski model eksperimenta s šolskimi oddelki kot primerjalnimi skupinami z dvema modalitetama. Za primerjalne skupine smo vzeli obstoječe oddelke tretjega razreda na različnih osnovnih šolah.

Skupino, v katero smo uvedli eksperimentalni faktor, smo imenovali eksperimentalna skupina (ES); skupino, v kateri so učiteljice poučevale na „tradicionalen način“, pa kontrolna skupina (KS).

Eksperimentalna skupina je bila torej deležna popolnega eksperimentalnega tretmaja, ki je vključeval:

- realistične matematične probleme,
- strategije reševanja realističnega matematičnega problema
- modeliranje

Vzorec eksperimenta. – V eksperimentu je sodelovalo 134 učencev tretjega razreda iz obalnih osnovnih šol. Učenci so bili razdeljeni v 2 skupini: eksperimentalno (ES) in kontrolno skupino (KS).

V eksperimentalno skupino (ES) je bilo vključenih 66 učencev, v kontrolno skupino (KS) pa je bilo vključenih 68 učencev.

Spremenljivke. – K spremenljivkam sodijo vse spremenljivke, s katerimi smo preverjali znanje učencev v eksperimentalni skupini (ES) in v kontrolni skupini (KS). Odvisne spremenljivke so:

- dosežki otrok pri realističnih problemih s preveč podatki,
- dosežki otrok pri realističnih problemih s premalo podatki,
- dosežki otrok pri realističnih problemih z več rešitvami,
- dosežki otrok pri realističnih problemih z nasprotujočimi podatki.

Potek raziskave in zbiranje podatkov. – Raziskava je potekala šest mesecev v šolskem letu 2008/2009. Testa znanja (začetni in končni) smo za namen raziskave izdelali sami in jima določili najvažnejše merske značilnosti: veljavnost, objektivnost, zanesljivost in občutljivost.

Obdelava podatkov. – Statistična obdelava podatkov je bila izvedena s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS16. Za ugotavljanje razlik v znanju matematike na vseh ravneh znanja med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine na začetku in koncu eksperimenta smo uporabili Levenov test homogenosti varianc in t-preizkus.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Rezultate smo interpretirali v skladu z zahtevo po preglednosti in logiki dokazovanja postavljenih hipotez. Pri vsaki interpretaciji rezultatov je dodana še tabela z rezultati. Pri preizkusu hipotez smo se ravnali po pravilu, da je največje dopustno tveganje za zavrnitev hipoteze 5 % napaka.

Na začetku eksperimenta smo analizirali razlike v uspešnosti reševanja realističnih problemov s t-testom, ki je pokazal, da razlike v znanju med ES in KS niso statistično pomembne.

Analizirajmo razlike v uspešnosti reševanja realističnih problemov med učenci ES in KS ob koncu eksperimenta.

- **Analiza razlik v znanju reševanja realističnih problemov med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne skupine (KS) v končnem stanju**

Glavni namen naše raziskave je bil preveriti hipotezo, da so učenci iz ES, ki so bili deležni novega modela poučevanja in učenja realističnih problemov, uspešnejši pri reševanju vseh vrst realističnih problemov kot učenci iz KS, ki so bili deležni klasičnega poučevanja in učenja problemov.

Dosežki učencev na drugi ravni znanja (končni test)							
Test	Skupina	n	Dosežki v %	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Min	Max
	ES	66	73,20	3,66	1,254	0,00	5,00
Preveč podatkov	KS	68	47,20	2,36	1,407	1,00	5,00
	ES	66	91,50	3,66	0,669	0,67	4,00
Premalo podatkov	KS	68	81,25	3,25	0,952	0,00	4,00
	ES	66	68,63	5,49	1,895	0,25	8,00
Več rešitev	KS	68	45,13	3,61	2,280	0,00	7,75
	ES	66	71,80	3,59	1,105	0,25	5,00
Nasprotujoči podatki	KS	68	64,00	3,20	1,128	0,50	5,00

Preglednica 1. *Osnovne statistične ocene pri nalogah, ki so merile znanje reševanja realističnih problemov s preveč podatki, s premalo podatki, z več rešitvami in z nasprotujočimi podatki na končnem testu*

Če primerjamo razlike v aritmetičnih sredinah vseh spremenljivk med ES in KS (preglednica 1), ugotovimo, da je bila ES uspešnejša pri reševanju vseh vrst realističnih problemov.

Z Levenovim testom homogenosti varianc in t-preizkusom smo preverili, v katerih spremenljivkah sta se skupini na koncu eksperimenta statistično pomembno razlikovali.

	Levenov test homogenosti varianc		t-preizkus	
	F	p	t	p
T2 Preveč podatkov	0,004	0,949	5,516	0,000
T2 Premalo podatkov	5,752	0,018	*2,995	0,004
T2 Več rešitev	0,285	0,594	5,040	0,000
T2 Nasprotujoči podatki	0,458	0,500	2,031	0,044

Preglednica 2. *Prikaz razlik v znanju reševanja matematičnih problemov ES in KS na končnem testu znanja* (Opomba: *uporabljena je bila Cochran-Coxova aproksimativna metoda t-testa)

Iz preglednice 2 je razvidno, da se skupini statistično pomembno razlikujeta v vseh štirih spremenljivkah. Tako smo potrdili našo hipotezo:

Eksperimentalna skupina bo uspešneje kot kontrolna skupina reševala realistične probleme s premalo podatki, s preveč podatki, z nasprotujočimi podatki in z več rešitvami.

SKLEP

Z našo raziskavo smo potrdili**,** kako zelo je pomembno in potrebno učence na začetku šolanja primerno voditi oziroma usmerjati, ko se srečujejo z reševanjem realističnih problemov. Učenci, ki so bili deležni poučevanja strategij reševanja realističnih problemov po našem modelu, so bili uspešnejši kot učenci iz kontrolne skupine, ki jih strategij nismo učili, pri reševanju vseh vrst realističnih problemov.

Da bi se izogibali prevelikemu vplivu na otrokov postopek reševanja, ki naj bi ga čim bolj samostojno izgrajevali, ponudimo učencem na začetku šolanja manj kompleksne probleme, iz katerih laže izluščijo tiste informacije in podatke, ki so potrebni za oblikovanje učinkovitega in dovolj preprostega modela situacije. Nikakor pa ne smemo učencem onemogočiti, da bi reševali realistične probleme, češ da je njihovo znanje še premalo učinkovito, saj morajo stalno razvijati in nadgrajevati ustrezne strategije reševanja realističnih problemov, v katere vključujejo svoja znanja in spretnosti. Pomembno je še poudariti, da se je potrebno vživeti v ustrezno problemsko situacijo in uporabiti znanja in izkušnje iz vsakdanjega življenja, če je realistični problem dan kot besedilna naloga. Zlasti učenci na začetku šolanja se raje zatekajo k iskanju številskih podatkov in uporabijo naključno izbrano operacijo, čeprav je dobljeni rezultat popolnoma brez smisla. Tak zgrešeni vzorec reševanja besedilnih nalog je pogost tudi pri starejših učencih, saj je uspešno reševanje matematičnih problemov v „življenjski“ preobleki odvisno le od sreče pri izboru prave operacije ali postopka in pravilnega rokovanja s podatki.

Več raziskav o zagotavljanju in višanju ravni matematične pismenosti je pokazalo, da je potrebno v pouk matematike vnesti določene spremembe. Učenci bi se morali dejavneje vključiti v pogovor, iz katerega bi lahko izluščili njihovo znanje in razumevanje matematike, njihov način razmišljanja in sklepanja ter utemeljevanja izbranih metod in postopkov reševanja problemov. Interaktivno poučevanje, v katerem so sodelovali vsi učenci v razredu, z nekaj dela v skupinah ali individualnega dela in z uporabo žepnih računal ob računanju na pamet in izvajanju miselnih strategij se je izkazalo kot učinkovito (Reynolds – Muijs, 1999). Reynolds in Muijs (1999) izpostavljata izkazovanje slabših rezultatov v nižjih razredih osnovne šole, v katerih je veliko ponavljanja računskih postopkov, preveč individualizirane oblike dela in premalo poudarka na spretnosti računanja na pamet. V nasprotju s tem pa so glavne značilnosti dela v uspešnejših razredih:

- jasna struktura učne ure, dober izkoristek časa s primernimi izzivi, koraki in motivacijo,
- učitelj nastopa kot moderator,
- stalna interakcija med učiteljem in učenci, spremljanje dojemljivosti in napačnih pojmovanj ter konstruktivna pomoč učencem,
- preverjanje znanja in spretnosti ter hiter priklic določenih pojmov,
- uporaba raznovrstnih aktivnosti na določeno temo za utrjevanje in poglabljanje znanja (Reynolds – Muijs, 1999).

Literatura

Blum, W., Leiss, D. (2007). How do students and teachers deal with modelling problems? V: Haines, C. et al. (ur.). *Mathematical Modelling: Education, Engineering and Economics*, Chichester, Horwood, 222–231.

Peter-Koop, A. (2004). Fermi problems in primary mathematics classrooms: Pupils' interactive modelling processes. V: Putt, I., Faragher, R., McLean, M. (ur.). *Mathematics education for the third millennium: Towards 2010*, Proceedings of the 27th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, MERGA, Sydney, 454–461.

Renkl, A., Stern, E. (1994). Die Bedeutung von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und schulischen Lerngelegenheiten für das Lösen von einfachen und komplexen Textaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 27–39.

Reynolds, D., Muijs, D. (1999). The effective teaching of mathematics: A review of research. *School Leadership & Management*, 19(3), 273–289.

Winter, H. (1994). Modelle als Konstrukte zwischen lebensweltlichen Situationen und arithmetischen Begriffen, Grundschule, 26(3), 10–13.

Žakelj, A. (2004). *Procesno-didaktični pristop in razumevanje matematičnih pojmov v osnovni šoli: doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Doc. Dr. Darjo Felda
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija
Prof. Dr. Mara Cotič
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija

MATHEMATICAL LITERACY AND REALISTIC PROBLEMS

Summary

The teaching and learning of the strategies of solving realistic problems from the beginning of schooling includes four types of realistic problems: those containing more data than needed for the solution, those not containing sufficient data for the solution, those containing contradictory data, and those with multiple solutions. Modelling plays an important role in the solving of realistic problems. In the paper, we also present the results of the research, which show that by applying adequate teaching and learning we can develop children's abilities for solving realistic problems.

Through research activities, solving the problems of every day life, by involving actual contents and by using contemporary technologies in learning and teaching process, we develop the mathematical literacy.

Key words: *mathematical literacy, mathematics lesson, realistic problems, modelling.*

I

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.01
Изворни научни чланак
стр. 63–76

Проф. др Јован Ђорђевић
Српска академија образовања у Београду

САВРЕМЕНА СХВАТАЊА О НАСТАВИ, УЧЕЊУ И РАЗВОЈУ УЧЕНИКА СА ОСВРТОМ НА ТЕОРИЈУ И ПОГЛЕДЕ Л. С. ВИГОТСКОГ

Апстракт: У раду се расправља о улози и значају поучавања, учења и развоја ученика у образовном процесу. Указује се на *јединство* наставе и учења, њихове могућности и специфичности реализације.

У решавању постављеног проблема постоје три основне теорије и схватања које су изложене у теоријама Пијажеа, Торндајка и Кофке. Аутор указује и на схватање америчког психолога Брунера који сматра да је настава теорија предавања, настојећи да „пропише“ неопходност усавршавања процеса учења. У Брунеровој теорији нема места за дидактику као педагошку теорију наставе.

Виготски није прихватио ниједну од три поменуте теорије и формулисао је своју оригиналну хипотезу о односима наставе и развоја; разрадио је и образложио културно-историјску теорију развоја понашања, образлажући психолошки развој као *социјално условљен процес* одређен наставом и учење, схватајући их у ширем поимању од уобичајеног. Учење је схватао као *развој*, а истовремено и као *процес* који резултира из развоја. Настава и учење подстичу, проширују и побољшавају могућности развоја а могу га и убрзати.

Аутор је шире приказао и образложио појаву, развој, схватање и примену теорије и схватања Л. С. Виготског, наглашавајући њену оригиналност, инвентивност, актуелност и значај за педагошку теорију и праксу, као и могућности њене даље провере и проучавања.

Кључне речи: *савремена настава, схватања о учењу, развој ученика, теорије учења, примена теорија*.

Осавремењавање школе у XXI веку представља обухватан и вишестран процес. Школа мења своју улогу, физиономију и делатност, приближавајући се нивоу друштвених и педагошких потреба у епоси научне, техничке и технолошке револуције, демократизације и хуманизације. Неке од значајних тенденција светске педагогије о школи могу се исказати као: усмереност ка демократизацији школе и школског система, разноврсности и диференцијацији образовања, хуманистичке усмерености, коришћење различитих облика, средстава и

метода образовања и васпитања, који повећавају активност, иницијативност и самосталност ученика, осавремењавање разредног часовног и предметног система, педагошко и психолошко прилагођавање савремених наставних средстава и учила, већу сарадњу и повезаност школе, породице и ваншколских институција.

Превазилажење постојећих проблема и остваривање квалитетнијих и ефикаснијих исхода у образовању и васпитању могуће је напуштањем онога што је застарело и превазиђено, уношењем новог и ефикаснијег у виду нових садржаја, метода и поступака у раду школе, ученика и наставника.

Непосредни утицаји на школу, образовање и учење, савремена схватања о њиховом значају и квалитету, као и на професионалну делатност школе и наставника, утичу бројни фактори међу којима се посебно издвајају следећи: информатизација укупног живота друштва; формирање отвореног и успешнијег друштва; стварање новог *културног* типа и склада личности чије су битне карактеристике активност, одговорност, успешност и самоделатност; развијање иницијативе, самосталности и буђење интересовања; спремност људи да уче, сазнају и да се мењају током читавог живота и радне делатности; обезбеђивање квалитетног образовања за све, независно од статуса и економских могућности, средине и места живљења. Актуелни проблеми који се намећу школи, образовању и учењу, у свету у коме живимо, у многоме ће одређивати физиономију и карактер савремене школе и њене перспективе у будућности.

При разматрању нових и актуелних друштвених проблема, неопходно је осврнути се и на процесе глобализације. Глобализација има своју дугу предисторију, а нагло је почела да се шири осамдесетих година прошлог века да би у нашем веку постала доминантна.

Глобализација је сложен, вишедимензионалан и противуречан процес који обухвата економско, политичко и културно подручје живота и рада па се може говорити о настојању универзалне, планетарне цивилизације са одговарајућим системом друштвених и моралних вредности. Све више долази и до глобализације образовања које постаје практично, применљиво и усмерено – тако да одговара потребама тржишта и стицања профита („знање као роба“). У оквиру глобализације и њене улоге у образовању – не помиње се личност, његове потребе и особености изван интелектуалних, као што су: осећања, афективни живот, стваралаштво, друштвено и морално васпитање, његов развој и развојне могућности, као и потребе ученика.

Неопходно је указати да педагошка наука крајем XX и почетком XXI века доживљава дубоке унутрашње трансформације које се јављају у променама парадигми и вредносних оријентација, наставе и учења. Мења се не само садржај и методичке основе које су се развијале и формирале вековима, већ и место, улога и значај образовања у савременом свету, однос људи према њему, као и вредносни оквири и акценти образовања и учења.

У дугом низу година задатак школе и образовања се састојао у припреми за типичне функције, у припреми за живот, одређену професију или радно место. Требало је пружити одређена знања и умења која је одређивала традиција.

Традиционална настава се карактерише придавањем значаја поучавању (настави), меморисању и вербалном разумевању. На тај начин настава представља објекте у процесу образовања. Поучавање и учење су разматрани као два паралелна и споља повезана самостална процеса, али је тежиште било на поучавању а не на учењу. Учење се, међутим, не може сматрати као спонтано збивање, па тај процес треба да усмеравају наставници. Поучавање је заправо подстицање, организовање и усмеравање интелектуалних и других активности ученика што представља и њихово увођење у процес учења. Руковођење се може односити на активности учења, али и на стварање неопходних услова за његово успешно остваривање. Према карактеру, специфичности и садржају наставне материје, наставник бира дидактичко-методичке поступке: индуктивно-дедуктивни, аналитичко-синтетички или развојни – и тако се користе најпогоднији облици и поступци руковођења наставним процесом. Према томе, поучавање и учење нису два паралелна и изолована процеса, већ две стране јединственог, али и комплексног активног наставног збивања у коме мере и поступци наставника и активности ученика зависе једни од других, једни друге подстичу и усмеравају, подржавају и унапређују. Јединство поучавања и учења сваки пут добија други облик, у различитим организационим и методичким основним облицима наставе, при различитим врстама поучавања и учења, као и при различитој структури разреда и група ученика. Право учење је, у ствари, мање усмерено на усвајање чињеница и одређених података а више на способности да се оне схвате, тумаче, процењују и примењују, као и да им се прида права вредност и значај.

Методичко обликовање наставе (поучавање) условљено је низом објективних чинилаца. Оно зависи од специфичности наставног градива, садржаја, дидактичких задатка, предзнања ученика, организационих облика наставе и др. Зато се наставне методе не смеју мешати са субјективним начинима излагања и обраде образовних садржаја, стилом и спретношћу наставника и сл., што доводи до субјектности, једностраности и шаблона у наставном раду и процесу поучавања.

Учење треба да садржи много више од памћења чињеница, правила, принципа и закона. Оно мора да садржи разумевање као и поимање метода помоћу којих су стваране најзначајније области знања. Сваки наставни предмет има своју унутрашњу логику, смисао и значење који, када се схвате, омогућавају поимање односа и онога што из њих произилази, што они намећу.

Учење се не може схватити ни као спонтано збивање које се развија само из себе. Наставници усмеравају тај процес, они поучавају. Поучавање је заправо руковођење учењем, увођење у учење, подстицање, организовање и усмеравање интелектуалних и моторних активности учења. Руковођење се може односити на саме активности учења, али исто тако и на стварање неопход-

них услова: организовање ситуације, поделу задатака, припремање материјала, формирање улога и односа међу ученицима и сл.

Према карактеру и специфичности наставног градива и активности учења која треба остварити, наставник одабира методичко-логички пут (индуктивни или дедуктивни, аналитичко-синтетички или генетичко-развојни), при чему користи најпогодније врсте руковођења наставом као и погодне облике поучавања (уводно, показно или подстицајно). Наставни предмет, одређене ситуације, наставни и образовни циљ доводе до различитих начина организовања активности разреда. Наставник ради једном фронтално, са целим разредом, други пут организује активности ученичких група, трећи пут се одлучује за индивидуални или диференцирани рад.

Учење је самостално усвајање наставног градива, поучавање је руковођење самосталношћу при стицању знања и умења, друштвених и моралних норми и социјалних односа.

Образовање је неопходно оријентисати ка будућности, у правцу развијања иницијативе и независности ученика, спремности за развијање нових облика активности, буђење интересовања, подстицање мотива за што ефикасније учење, самообразовање и самоваспитање, оспособљавање да самостално мисле и решавају проблеме и тешкоће, а посебно како да користе значајне изворе и могућности паралелног образовања.

Развој појединца не би био потпун ако не би садржавао и стваралаштво као компоненту Не само интелектуалног већ и укупног развоја. Развој не подразумева само стицање и усвајање одређених знања, ма како она била неопходна, већ и подстицање креативности, стварање нових веза и односа, сагледање проблема из новог угла, стварање нових идеја и комбинација, слободних исказивања ученика, оплемењивање индивидуалности.

Посебно се треба осврнути и на правце и теорије у педагогији, образовању и учењу, који су усмерени на развој њихових потенцијалних могућности.

У решавању овог проблема постоје три основна прилаза и могућности. Заговорници првог прилаза (схватања) (Гезел, Пијаже, Инхелдер, Маталон, Греко и др.) сматрају да развој појединца у суштини не зависи од његове обуке (образовања) која је разматрана као процес који на одређен начин треба да буде у складу са развојем, али сам не учествује у њему. Неопходно је да одређене функције претходно „сазре“ како би школа могла да приступи обуци и пружи одређена знања и умења. *Циклус развоја увек претходи циклусу обуке (наставе).* Искључује се свака могућност улоге саме обуке током развоја оних функција које се подстичу и активирају обуком. Њихов развој и сазревање су више претпоставка него резултат обуке. *Обука се надограђује развоју, али у суштини ништа не мења у њему.*

Пијаже (Piaget), као родоначелник овог правца, интелектуални развој схвата као *спонтани процес*, а обуку као независан процес који се подређује биолошким

законима. Пијаже је утицај средине сводио на задржавање или подстицање процеса интелектуалног развоја а узроке развоја је схватао у оквиру индивидуе. Развој и обуку је схватао као процесе који су *одвојени и независни један од другог.*

Представници другог схватања (прилаза), чији је главни представник амерички психолог Е. Торндајк (E. Thorndike), састоји се од признања да је настава истоветна развоју и да представља јединствен процес. Свака обука постаје она која развија. Торндајк није сагледао суштинску разлику између обуке човека и дресуре животиња, па није придавао посебан значај улози људског сазнања.

У трећем прилазу (Kurt Koffka i dr.) учињен је покушај да се превазиђу једностраности и крајности претходних теоријских и практичних прилаза. Развој се схвата као процес који је независан од обуке; а обука, у којој појединац стиче нове облике понашања, сматра се истоветном са развојем. Према овој теорији развој појединца припрема и омогућава процес наставе; а настава подстиче процес развоја, односно процес сазревања. На овај начин раздваја се процес обуке, с једне стране, а са друге, одређује њихова узајамна повезаност. Међутим, настава и развој се не подударају (Давидов, 1999).

Поред изложених теорија постоје и схватања у којима се указује да су дидактика и психологија наставе идентичне, односно да се дидактика бави проблемима којима се бави и педагошка психологија. Такво схватање заступа амерички психолог Џером Брунер (у књизи *На путевима теорије наставе,* 1969). Наиме, Брунер поучавање (наставу) поистовећује са предавањем и сматра да је теорија настве у ствари теорија предавања. Таквим схватањем Брунер настоји да „пропише“ неопходност усавршавања процеса учења. Научне функције проучавања законитости наставе припадају, према Брунеру, теорији учења и интелектуалног развоја, а нормативна функција – теорији предавања, при чему и једна и друга остају у домену психологије. На тај начин, научно заснивање наставе се затвара у оквире психологије, а сама настава се дели на две одвојене суштинске компоненте: (1) активности наставника и (2) активности ученика. У Брунеровој концепцији, која представља логички наставак схватања америчких психолога и педагога, настава не представља целовитост – у њој нема места за дидактику као педагошку теорију и праксу наставе.

Међутим, предмет дидактике је много шири, обухватнији и вишесмернији од онога како га поима Брунер. Само из психолошких законитости развоја није могуће извести законитости педагошких процеса нити препоруке за непосредан практичан рад наставника. Дидактика не проучава наставу узгред, спорадично, или упоредо са другим појавама, већ је проучава као *целовиту активност,* као *суштинску компоненту,* која представља *укупност свих појава и процеса* па и оних који се односе на предавање, наставу и учење.

Задатак дидактике је да обезбеди јединствен прилаз настави изграђивањем концептуалног система који изражава предмет у његовој целовитости. Основу тог система представља суштински однос – *јединство наставе и учења,* у

коме се остварује њихова повезаност и узајамност. У јединству наставе и учења исказује се и суштина наставе која одређује и организује цео систем дидактичких односа и обезбеђује неопходну обухватност и целовитост.

Као што је познато, Виготски није прихватио три поменуте теорије и схватања, па је формулисао своју оригиналну хипотезу о односу обуке и развоја, користећи се потенцијалним могућностима ученика.

На почетку XX века критику савремене школе Виготски (Выготский, Лев Семёоновичь, 1896–1934) изложио је у својим бројним радовима.

Као члан бројних стручних тела и комисија, у периоду двадесетих и тридесетих година прошлог века, стручњаци су имали задатак да прате и проучавају стање и проблеме школе и постојећег школског система. Виготски је имао могућности да се упозна са организацијом и радом, стањем и проблемима у школству, да упозна слабости и недостатке и укаже на адекватна решења. Виготски је уочио да школа не поучава (образује) увек системом знања већ да преоптерећује ученика изолованим и безначајним материјалима и подацима. Наставни програми нису омогућавали давање и усвајање неопходних и систематизованих научних знања као основе за даље школовање.

Виготски је психолошки развој посматрао као социјално условљен процес одређен наставом, па је предлагао организовање наставе не на особеностима умног развоја који је дете већ остварило, већ на особеностима које се тек стварају. Учење је схватао као развој, а истовремено и као процес који резултира из развоја. Однос између развоја и процеса учења сматрао је као суштинско теоријско питање. Истицао је да социјалне интеграције представљају кључ за успешно учење. Учи се више и успешније у сарадњи са другима (родитељима, одраслима и другом децом) него што то сама деца могу да остваре и постигну. Сви имају оно што је он назвао „закон потенцијалног развоја“, али не знамо границе тих потенцијалних зона. Подвлачио је да је у настави далеко важније научити дете да мисли и решава проблеме него му саопштавати ова или она знања.

Настава и учење подстичу и проширују могућности развоја а могу га и убрзати. Виготски је сматрао да настава треба да иде испред развоја и да је она један од фактора „ницања новог у њему“, иако између њих постоје бројни и сложени односи.

Виготски је формулисао и образложио културно-историјску теорију развоја понашања и психике човека у којој се ослањао на марксистичко схватање о социјално-историјској природи делатности и сазнања човека.

В. В. Давидов је детаљно анализирао главне поставке културно-историјске теорије Л. С. Виготског, и то:

– основу психичког развоја човека и квантитативних промена социјалне ситуације његове животне делатности;

- свеопште моменте психичког развоја човека који служе његовом образовању и васпитању;
- полазни облик животне делатности и њено широко испуњавање на спољашњем (социјалном) плану;
- психолошки ниво образовања који се јављају код човека јесу производи интериоризације посебног облика његове животне делатности;
- суштинске улоге у процесу интериоризације које припадају различитим знаковним системима;
- улогу и значај у животној делатности и сазнању које имају људске интелектуалне делатности и емоције, које се налазе у јединству (Давидов, 1993).

Џејмс Верч (James V. Wertsch, 1985), у раду *Култура, комуникације и когниције – перспективе Виготског,* посебно наглашава да се оригинално филозофско становиште Виготског огледа у следећем: „Било која функција у културном развоју детета јавља се два пута или на два плана: први се јавља на социјалном плану а затим на психолошком, што представља основно схватање Виготског о генези облика свести.“ Ово схватање Виготски је образложио на следећи начин: „Свака виша психичка функција у развоју детета јавља се на сцени два пута, најпре као колективна социјална делатност, а затим као индивидуална активност, као унутрашњи начин мишљења детета.“ На основу овог схватања може се разумети темељна критика Виготског о Пијажеовој идеји егоцентризма. Пијаже је, наиме, наглашавао индивидуални развој путем интеракција са окружењем, док је Виготски наглашавао улогу социо-културних процеса у подстицању индивидуалног развоја. Током одређеног периода развоја, дете је под утицајем биолошких фактора, затим се утицај смањује па главни покретач развоја постаје друштвена средина и улога социо-културног процеса.

Виготски разматра психички развој као *социјално условљен процес одређен наставом и учењем*, схватајући их у ширем поимању те речи. *Због тога, он предлаже оријентацију наставе не на особеностима умног развоја које је дете већ постигло, већ на особеностима, својствима која се тек стварају.* Уношење одређеног садржаја у наставни процес, које од деце захтевају нове и више форме интелектуалног развоја, може убрзати и сам развој. Према томе, настава у развоју може да има не само ближе већ и даље утицаје и последице: *она може да иде не само са развојем и упоредо са њим, већ може да иде и испред развоја, да га даље покреће и да у њему подстиче и изазива нове образовне потребе.*

Овај став је од суштинског значаја не само за науку о васпитању већ и за психологију, посебно когнитивистичку, што је прихватио и Џером Брунер, један од највећих представника овог правца.

Унутрашњу повезаност наставе и развоја, Виготски је објаснио *зоном блиског (непосредног) развоја,* што има јасне и одређене импликације за обра-

зовање. Виготски прави разлику између нивоа *актуелног развоја* и *нивоа (зоне) блиског (наредног), следећег развоја*. Зона следећег развоја је значајнија за психолошки развој и школски успех од актуелног нивоа развоја. Оно што се налази у зони наредног развоја у једној узрасној фази у следећој се премешта и остварује на нивоу актуелног развоја. Из такве перспективе, учење постаје чинилац развоја. Оно што је на претходној етапи развоја дете решавало уз помоћ других, следећи пут ће то решавати самостално. Ефикасном се може сматрати она настава која ствара зону блиског развоја и самим тим иде испред развоја.

Виготски је учење схватао као *развој*, а истовремено и као *процес који резултира у развоју*. Свако дете, у било којој области, има „актуелни развојни ниво“ и „потенцијални ниво“ у оквиру одређеног домена. Разлика између поменута два нивоа – „актуелног“ и „потенцијалног“ – јесте оно што је Виготски назвао *зоном блиског развоја*. То је заправо размак, одстојање између актуелног развојног нивоа, који је одређен самосталним решавањем проблема, а ниво потенцијалног развоја је одређен решавањем проблема уз помоћ одраслих (наставника, родитеља, инструктора, ментора) или сарадњом са способнијим вршњацима. На тај начин покретачка снага психичког развоја је обука – настава. Међутим, настава није идентична са развојем. Она ствара зону блиског развоја која подстиче, буди и доводи до унутрашњих процеса развоја, који су у почетку могући само у сфери међусобних односа са одраслима и сарадњом са вршњацима. Виготски је указивао да „педагогија треба да се оријентише не на јучерашњи већ на *сутрашњи ниво* дечијег развоја. „Само у том случају она ће успети да у процесу обуке изазове оне процесе развоја који се сада налазе у нони блиског развоја.“ У том случају, сматра Виготски, „наставници се оријентишу не на оно што дете може самостално да ради... што уме и што *зна*, већ да се усмери на оно што ученици *не знају* да раде, али што могу да раде, а обука је управо оно што *дете учи нечем и што је за њега ново*“. Зона блиског развоја одређује област прелаза који је детету доступан и који га представља, то јест одређује моменат о односу обуке и развоја. Према томе, учење за собом повлачи развој када оно представља *водећу делатност* ученика и када он учи оно што се за њега налази у зони блиског развоја и постаје му доступно уз подршку и помоћ одраслог који га поучава.

Рад који делује у позитивном смислу у зони блиског развоја одвија се како у интеракцији између деце и одраслих, тако и у унутрашњим процесима саме деце. Одрасли (пре свега наставници) а затим вршњаци и културна средина могу ученицима да помогну током когнитивних промена, али мора да постоји заједничко међусобно деловање како би уопште дошло до когнитивних промена. У међусобној зависности социјалних активности, ученици могу да усвоје више облике мишљења. Зона блиског развоја је теорија која омогућава уочавање когнитивних промена у *неформалним условима и околностима*. Формално школовање „представља нове изазове за примену ове теорије“.

Да би се то постигло, наставник мора да познаје дечији развој и да обезбеди наставна средства, материјале и садржаје који су *нешто изнад* постојећих способности детета. Улога наставника није да поједностави садржаје већ да обезбеди нове и непознате садржаје и услове да ученици иду даље од постојећег, ка вишем нивоу разматрања.

Уместо разумевања интелекта и схватања о томе да се интелект *мења и развија на социјалном плану*, школа истиче *мировање и статичност*, које намећу наставни планови и програми, примена одређених метода и поступака као и разредночасовни систем. Школа наглашава индивидуално учење као нешто што припада ученицима, а занемарује *социјалне интеграције* које заступа Виготски, што омогућава когнитивни развој путем додатних конструкција и знања.

Виготски је проучавао психички процес као *мењање*, обраћајући посебну пажњу на резултате промена и интервенције. То је показао у једној значајној међукултурној студији у којој је обавио истраживање о анализи промена код сељака централне Азије који су били колективизирани а појединачно је проучавао и пратио велики број деце. Том приликом је утврдио да су многи ментални процеси били непосредно, директно уобличени основном праксом људске активности и актуелним облицима и формама културе. Утврдио је да се у иницијалном поједностављивању реакција и применом одређених облика оне мењају. На основу тога, Виготски је закључио да је *развој комплексан и дијалектичан процес између детета и социјалне средине*: социјална средина подржава развој детета на тај начин што дете може да обави у сарадњи, а касније то може да обави независно и самостално.

Заједно са Басовом (Михаил Јаковлевич Басов, 1882–1930) и Блонским (Павел Петрович Блонский, 1884–1941), који су активно учествовали у реформи школског система од почетка Октобарске револуције, Виготски је сарађивао на постављању и разрађивању нове психолошке теорије, јединственог прилаза који појединца не одваја од његових социјално-културних услова. Један од главних проблема у то време односио се на „социјалну културу ума“. Рубинштајн је касније значајно допринео допуни ове теорије и анализи развоја. Заснивајући своју теорију на радовима К. Маркса, Рубинштајн је предложио разматрање делатности човека као предмета психологије, да би овај став касније прецизирао на тај начин да психологија не треба да проучава делатности као такве већ њене *психолошке карактеристике и особености*.

Резултат ове теорије био је у томе да су неке водеће развојне теорије и схватања (Гезела, Пијажеа, Џемса и др.) допуњене и подигнуте на виши ниво у светлу марксистичке филозофије и нових емпиријских чињеница. Екстензивне студије фактора који делују на психички развој довеле су до закључка да је *интелектуални развој, пре свега, под утицајем процеса дечијих постигнућа, праћењем промена од једног до другог главног типа активности, уз три главне активности*: *игре, учење и ангажовања у креативном раду* (Давидов, 1985).

У теорији и схватањима Виготског неопходна су даља допунска истраживања да би се одговорило на одређена питања, посебно на одређивање појмова „настава“ и „развој“ који се употребљавају као истоветни, без њиховог посебног одређивања и прецизирања, јер је тешко просуђивати о њиховом карактеру. Педагози, на пример, указују на различита својства развоја зато што нису прецизно разрађени критеријуми, појмови, развој и његови механизми. Дидактичари ове појмове и одреднице користе у смислу узајамних деловања као питање о томе који садржаји и у којим условима утичу на процес и квалитет развоја.

У културно-историјској теорији Виготског приближавање психе ка спољним практичним активностима одвија се у неколико праваца: особености практичних одлика људи показује се као одређена специфичност њихове психе; формирање психе разматра се по аналогији са садржајем и стварањем њихове делатности; посредовање психичких функција јавља се у почетку, у процесу спољашње заједничке делатности, говора и других оруђа знакова. На тај начин свака виша психичка функција у развоју детета прво се јавља као *колективна и социјална делатност* (као интерпсихичка), други пут као *индивидуална*, као унутрашњи начин мишљења (интрапсихичка). На тај начин Виготски је прихватио и парафразирао став К. Маркса да психолошка природа човека представља укупност друштвених односа пренесених унутра, који су постали функција личности и форма њене структуре. На овај начин, Виготски је поставио прихватљиво социолошко-политичку основу за бројна савремена психолошка истраживања. То је постигао полазећи од марксистичких поставки да се све *фундаменталне когнитивне активности људи уобличавају према матрици социјалне историје и као резултат социјалног и економског развоја*.

Виготски је сматрао да интелектуални путеви сазнања света, које ученик стиче, нису превасходно одређени урођеним факторима, односно урођеном интелигенцијом или менталним способностима. Напротив, он је сагледавао облике и нивое мишљења као резултат активности која се *одвија у социјалним околностима и ситуацијама којима појединац припада, у којима живи и у које је укључен.*

Виготски је предлагао да се не проучавају једноставне културне разлике у мишљењу, већ *историјске промене у њему*, проучавање мишљења у оквиру једне културе у којој се у различитој мери додирују, на различите начине и са различитим социо-културним факторима. У целини посматрано, концепција Виготског представља допринос у проучавању културно-историјских одређености пресудних за сазнање.

У својој културно-историјској теорији, Виготски је разрадио и схватање о *активности и делатности* као једног од значајних предмета психологије (активности ученика, наставника и социјалне средине). Оно се заснива на савременим схватањима о „епистемолошким“ карактеристикама активности и анализи конкретних појава и нивоа операционализације принципа активности.

Сваки период развоја човека, сматрао је Виготски, мотивисан је посебном водећом активношћу, која се карактерише и разликује према одређеним облицима. Одвајање једне водеће активности ка другој – следећој – уноси том променом и лични став према животу и означава прелаз од једног нивоа ка другом.

Виготски је указао да је „у настави далеко важније научити дете да *мисли*, него му саопштавати ова или она знања“. Погрешно је схватање наставника да је неопходно обезбедити максималну очигледност и олакшати усвајање наставног градива. Напротив, потребно је створити што већи број тешкоћа за дете „као полазних основа за његово мишљење јер мишљење увек настаје из тешкоћа“.

Код ученика треба стварати тешкоће (проблеме, проблемске задатке и ситуације) и средства којима ће задаци бити успешно решени. Због тога је Виготски прихватио организовање наставе према Далтон плану у коме се ученик ставља у положај истраживача, како би дошао до утврђивања одређене истине. Осим тога, Виготски је сматрао да ова настава пружа велике могућности за индивидуализацију, подстиче активности и самосталност ученика.

Једна од основних идеја Виготског била је да је дете „биће које расте, које се развија и које се налази у непрекидном процесу промена“. Одрастање показује да се дете рађа да би одрасло и развило своје опште и посебне потенцијале и квалитете.

У радовима Виготског назначен је пут о преовлађивању ставова нативизма и емпиризма у корист разматрања међусобних зависности и повезаности између сазнања, њихових биолошких претпоставки и актуелних искустава појединаца као „разлика у јединству“ и „јединства у разликама“. Свакако да су потребна даља истраживања идеја Виготског о специфичним облицима социјалног окружења и социјалне праксе, као и разматрања и анализе социјалних реформи које су неопходне за обезбеђивање даљег и потпунијег психолошког развоја. Недовршеност овог пројекта Виготског, као и неких других, била је повезана са веома неповољном друштвеном, научном и идејном климом у времену у коме је Виготски живео и стварао. То је свакако представљало значајну препреку за ширу и потпунију разраду његових теоријских и практичних погледа, идеја и схватања. Нажалост, Виготски је рано умро (имао је свега 36 година) и није успео да разради своје идеје и револуционарне погледе и схватања.

Проучавајући главне идеје, теоријске поставке и хипотезе у радовима Виготског, Ром Херре (Rom Hérré, 1986), са Оксфордског универзитета, који се посебно бавио проблемима развојне и педагошке психологије, утврдио је да су у радовима Виготског посебно дошле до изражаја следеће идеје:

– Марксова идеја да форме индивидуалне свести имају своју генезу при усвајању колективне активности;
– идеја да у активностима, а не у пасивном примању деловања, долази до интелектуалног обликовања;

– идеја о друштвеној, сарадничкој основи је много значајнија и шира од онога што је претежно психолошко.

Виготски је први међу психолозима изложио концепт о културно-историјском пореклу виших психичких функција и предложио нови принцип објашњавања њиховог проучавања. Он је, такође, открио и конкретну улогу својстава (особености) у формирању и развоју мишљења, разрађујући типологију вербалног мишљења. Предложио је да се на једноставан начин не проучавају међукултурне разлике у мишљењу, већ историјске промене у њему које се, у различитој мери, додирују са разним социо-културним факторима. Ово схватање Виготског, нема сумње, битан је допринос у проучавању културно-историјског одређивања сазнања.

Литература

Bruner, J. S. (1969). *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge.

Выготски, Л. С. (1996). *Антология гуманой педагогики*. Москва: Ш. Амонашвили.

Давидов, В. В. (1986). *Проблемы развивающего обучения*, Москва.

Давидов, В. В. (1993). *Выготский Лев Семёнович*, Российская педгогическая энциклопедия, Т. I, Москва.

Давидов, В. В. (1999). *Ратвивающее обученение*, Российская педгогическая энциклопедия, Т. II, Москва.

Durkheim, Ėmile. *From Wikipedia the free encyclopedia*, http//en.wikipedia.org./wiki/Durkheim.

Durkheim, Ė. (1897, 1951). *Suicide. A Study in sociology*. New York: Free Press.

Đorđević, J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Učiteljski fakultet i Naučna knjiga.

Đorđević, J. (2005). Osvrt na probleme teorije vaspitanja didaktike. U: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi*, Međunarodni naučni skup. Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.

Fischer, S. R. (1992). Thinking skills and the Able child, in: *Curriculum for Able children* – Conference Popers of the 1992 children, NACE, Oxford. (Edit by Lex Jones).

Herré, R. (1986). *Vygotski, L. S.* in: *Dictionary of Developmental and Educational Psychology*. Edit. Rom Herré, Oxford.

Ivić, I. (1994). *Lew S. Vygotsky (1896–1934)*, Paris, UNESCO: International Bureau of Educational, Vol. XXIV, №. 3/4, pp. 471–485.

Keleman, G. (2010). *Pedagogia invatamantlue si Prescolar*, Editura Universitatii „Aurel Vlaicu“, Arad.

Klinberg, J. (1966). *Abriss der algemeinen Didaktik*, Berlin.

Котова, С. А., Грамичина, О. С., Савинова, Л. Ю. (2007). *Начальное образование в контексте програмы юнеска*. Санкт Петербург: Образование для всех – Россиское видение.

Краевский (1977). *Проблемы научного обоснования обучения*. Москва: Педагогика.

Леонтьев, Д. А. и др. (1989). Научное наследие Л. С. Выготского и мировая психология, *Вопросы психологии*, Но. 2.

Лернер, И. Я. (1980). *Процесс обучения и его закономерност*. Москва: Знание.

Lewin, A. (1990). *System wychowania a tworczosc pedagogiczna*. Warszawa: PWN.

Мазур, И. Н. и Чумаков, А. И. (2006). (редактор и составитель), *Глобалистика*, Междудисциплинарный энциклопедический словарь, изд. „Елина“ и „Питер“, Москва – Санкт Петербург – Нью Йорк.

Миочиновић, Љ. (2002). *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Пиагет, Ж. (1969). *Изабрание психологичестие труды*, Москва.

Piaget, J. (1971). *Science of Educational and the Psychology of the Child*, London.

Пискунова, Е. В. (2007). *Подготовка учителя к обеспечению образования для всех*, *Опыт России*. Санкт Петербург: UNESCO.

Россиская социологическая энциклопедия (1998). Москва: Норма.

Россиская педагогическая энциклопедия, I–II, Москва 1993, 1999.

Singer, Alan and Pezone, Michael, *Education for Social change*: *From Theory to Practice*, http//louisville.edu/journal/workplace/issue 5p2/sinterpezhone.html.

Ситаров, В. А. (2004). *Дидактика, 2-изд.* Асадема, Москва.

Талызина, Н. Ф. (1975). *Управление процессом усвоения знания*, изд. Московского Университета.

The international Encyclopedia of Education (1985). Edit. T. Husen and N. Postlethwaite, Pergamon Press.

Turcu, F. i Turcu, A. (2000). *Dictionar Explicativ de Psychologie scolare*. Bucuresti: Editura Eficient.

Wertsch, James (Edit.) (1985). *Culture, communiction and Cognition: Wygotscien perspective*, Cambridge, Univer. Press.

Проф. Д-р Йован Джорджевич
Сербская академия образования в Белграде

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ СО ВЗГЛЯДОМ НА ТЕОРИЮ И ТОЧКУ ЗРЕНИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Резюме

В статье обсуждается роль и значение преподавания, обучения и развития учащихся в образовательном процессе. Указывается на *единство* преподавания и обучения, их особенности и специфику реализации.

Для того, чтобы решить данную проблему, существуют три основных теории и концепции, которые высказаны в теории Пиаже, Торндайка и Кофке. Автор указывает на мнение американского психолога Брунера, который считает, что обучение является теорией преподавания, пытаясь „назначить“ необходимость совершенствования процесса обучения. В теории Брунера нет места для дидактики, как педагогической теории обучения.

Выготский не принял ни одну из трех вышеупомянутых теорий, и он сформулировал свою оригинальную гипотезу о связи обучения и развития; он разработал и объяснил культурно-историческую теорию развития поведения, объясняя психологическое развитие как социально *обусловленный процесс*, определенный преподаванием и обучением, понимая их более широко, чем в традиционной теории. Обучение он понимал как *развитие*, и одновременно как процесс, являющийся результатом развития. Преподавание и обучение содействуют расширению и улучшению возможностей развития, они могут и ускорить его.

Автор более широко представил и объяснил появление, развитие, понимание и применение теории и концепции Л. С. Выготского, подчеркивая его оригинальность, изобретательность, актуальность и значимость для педагогической теории и практики, и возможность ее дальнейшей проверки и изучения.

Ключевые слова: *современное преподавание, понимание учебы, развитие ученика, теории учения, применение теорий*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.017
Прегледни научни чланак
стр. 77–84

Проф. др Радмила Николић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПИТАЊА ОСТВАРИВАЊА ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ШКОЛЕ ДАНАС*

Апстракт: У раду се разматрају нека питања остваривања циљева и задатака образовања и васпитања савремене школе. Детерминанте и услови који и данас онемогућавају остваривање васпитне функције школе су бројни. Аутор полази од становишта да сложени и бројни фактори савременог друштва имају значајан утицај на школу у свим сегментима њеног рада. Тенденције у образовању савременог света, који обилује противуречностима, у реформским процесима наше школе, онемогућавају остваривање циљева и задатака које друштво поставља пред школу. У раду се посебно указује на неколико покушаја да се осујете функције школе као што је, одвајање образовне од васпитне функције и занемаривање ове друге, маргинализовање садржаја хуманистичких наука у оспособљавању наставника за успешно остваривање васпитне функције школе, запостављање педагогије у решавању васпитно-образовних питања у школи.

Кључне речи: *циљеви образовања, циљеви васпитања, задаци образовања, задаци васпитања, данашња школа.*

Питање остваривања васпитне функције школе је трајно актуелно питање – што говори о значају школе и великим очекивањима од ње у васпитном погледу не само од стране друштва него и појединца.

Дуг пут развоја школе оптерећен је бројним и разноврсним критикама, често и екстремним, какве су биле и оне у другој половини 20. века о укидању школе, оправдавајући постојање друштвених противуречности лошим и неадекватним радом школе и наставника. Без обзира колико су критике биле оправдане, колико су у датом времену могле допринети промени стања, њихово проучавање са одређене временске дистанце треба да помогне грађењу теоријских основа и оквира савремене школе и школе будућности јер проучавање историјског пута развоја школе нужно доприноси унапређивању укупне делатности школе.

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026 чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког равоја Републике Србије.

Критике неостваривања основних функција школе односиле су се на све сегменте школе, од концепције, организације, функционалности садржаја, али не захватајући све сегменте одједном.

У остваривању своје друштвене улоге, школа има више функција. Најизразитија је образовна (и то је било дуго њено главно обележје) о којој је друштво највише бринуло, разумљиво из економских разлога. Све остале функције, иако важне, биле су у сенци образовне. Зато је природно што је настава била најчешће у центру разматрања јер се циљеви и задаци институционалног васпитно-образовног рада остварују кроз организационе облике каква је настава. То не значи да су и све компоненте наставе важне за развој личности нашле место у анализама и критикама, а тиме и у процесима унапређивања. Теорије и концепције васпитања и теорије школе, наставе и учења, одређивале су и елементе и домете интересовања и критика у одређеном времену и друштвеним околностима.

Било је временâ и ауторâ који су пренаглашавали друштвене и васпитно-образовне функције школе, пре свега зато што су услови у којима су се школа и друштво развијали захтевали такво пренаглашавање.

И у последњих пола века често су разматрана питања (не)остваривања васпитне улоге школе. Одржана су бројна саветовања и симпозијуми, вршена бројна истраживања све са циљем да се уочени недостаци отклоне и омогући остваривање постављених циљева и задатака који су се мењали односно усаглашавали са друштвеним променама и потребама развоја друштва.

Васпитна функција школе зависила је увек, а и данас зависи, од развоја друштва и усмерености осталих бројних чинилаца васпитања, али и од њене организације, метода рада, опремљености и настојања да сарађује са друштвом и његовим чиниоцима. Њене функције су се стално повећавале јер се она сама мењала у свом структуралном и конституционалном концепту, чиме је истовремено повећавала свој углед и значај. Као значајан друштвени чинилац у развоју и очувању друштва „може се рећи да је природи и суштини школе иманентна могућност постојања и остваривања разноврсних захтева, задатака и улога које јој поставља друштво коме она припада“ (Поткоњак 1984: 6).

Разматрање питања остваривања васпитне функције школе данас нужно је уз анализу и уважавање друштвених специфичности у којима школа делује. Те специфичности уједно могу представљати и тешкоће у којима школа данас остварује своју васпитну функцију, које је онемогућавају или умањују њене ефекте и исходе. Јасно је да школа више није једини медијум ширења васпитних утицаја, али је упркос свему још увек најважнији и незаменљив. Школа се не би тако дуго одржала као тековина културе да нема потребне вредности. Савремене тенденције да неформално образовање добије значајније место у систему образовања, пред школу постављају озбиљне задатке који се односе на организацију и садржај рада, а који треба да задовоље потребе и захтеве

друштва и личности ученика које мора испунити ако хоће да задржи примат у припремању младих за живот и рад у условима све бржег развоја и промена. Основна функција школе данас се испољава у њеној обавези да уз помоћ друштва буде средина у којој је обезбеђено остваривање свеукупног интелектуалног, моралног, физичког, естетског и радног васпитања младих. Чињеница је да школа има велику одговорност у васпитању, али је неприхватљиво схватање да је једина одговорна за неостваривање васпитних задатака. Како наводи Н. Поткоњак, за неуспехе и промашаје школа је одговорна у оном делу задатака за које су јој створени услови (Поткоњак 1984: 12).

У том смислу и контексту треба посматрати и примедбе које се данас упућују школи за одређене васпитне проблеме који су све бројнији и сложенији (неадекватно неупотребљиво знање, насиље, агресија, нетолеранција, наркоманија и сл.) чијем јављању доприноси и општа друштвена клима у којој школа врши своју васпитну улогу. Сведоци смо веома компликоване економске и политичке ситуације у свету пуном различитих и заоштрених противуречности. Развој науке побољшао је услове човековог живота и развоја друштва. „Научно-техничка револуција открила је човеку огромне могућности управљања снагама природе али се истовремено испоставило да човек тешко може да одржи контролу над снагама које је сам створио“ (Ђорђевић 2011: 386). Научна знања до којих је човек дошао не користе се у хуманистичке сврхе. Успон науке, економије, технике и технологије не обезбеђују и развој друштва хуманих оријентација већ генерише негативне појаве (насиље и сукоби, криминал, дискриминација), прихватање другачијег система вредности, изнад традиционалних ауторитета, промене у међуљудским односима и сл. Глобализација образовања донела је потребу за образовањем које одговара потребама тржишта и профита. Улога школе у таквим условима је све сложенија а остваривање њених циљева и задатака отежано. Од образовања се очекује да разреши бројне противуречности савременог друштва.

Јасно је зашто се – упркос бројним напорима да се створе сви потребни услови за несметано остваривање функције школе – данас опет актуелизује питање васпитања уопште а посебно васпитне улоге школе. Сведоци смо свакодневних преиспитивања напора које школа чини у организацији својих циљева. Да је то питање важно, и за садашњост и будућност, говори чињеница да је друштво трајно опредељено за повећавање моћи школе у образовању и васпитању младих што се види из *Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године*. Говори се, између осталог, о ниском квалитету знања, умења и система вредности које ученици стичу у основном образовању и васпитању, а што се очитује у следећем: постигнућа ученика на међународним испитивањима су испод међународног просека, посебно функционална примена знања; поред недовољне математичке, функционалне и научне писмености ученици скоро уопште не развијају уметничку и културну писменост, нити базичне културне потребе и навике које су важне за формирање вредносних ставова неопходних за живот и рад у савременом друштву. Наглашава се да је запостављена вас-

питна улога школе. Уместо да је окренута целовитом развоју личности ученика, школа се окренула уско когнитивном аспекту. Атмосфера у школи је лоша, пао је етички стандард, ваннаставне активности су сиромашне, културна и јавна делатност слаба као и сарадња са друштвеном средином (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2011: 23–53). Овако апострофирани проблеми школског образовања и васпитања представљају уједно и могуће узроке лошег стања у васпитању младих чијим отклањањем школа може испунити очекивања у погледу васпитања. Не можемо а да се не сложимо са овим констатацијама, али исто тако и са оним изреченим узроцима неостваривања васпитне функције школе изнетим у књизи „Остваривање васпитне улоге школе“ Н. Поткоњака (Просветни преглед, 1984), што говори да су проблеми остваривања васпитне функције школе проблеми који трајно прате школу као и да је школа прилично инертна институција која се споро мења и прилагођава захтевима времена и друштва. Уз напомену да је узроке кризе васпитне улоге школе тешко рангирати и класификовати, наводи се низ узрока од којих су најважнији следећи: споро изграђивање јединственог система образовања и васпитања; спори процес подруштвљавања васпитања и образовања; спорост интеграције школе у друштвену средину; комерцијализација васпитања и образовања; заостајање педагогије у решавању васпитних питања; недограђеност концепције појединих школа; низак материјални статус школа и наставника; споро мењање положаја ученика у школи; примена старих облика рада; неадекватно образовање и усавршавање наставника. И данас, после више деценија које су прошле од ових анализа изречених ставова, тешко да би могли било који изоставити у сличној анализи. Вероватно би могли додати и нове.

Један од кључних узрока неостваривања васпитне улоге школе јесте неправилно схватање појмова *образовање* и *васпитање* и њиховог међусобног односа, а у вези са тим одвајање образовне од васпитне функције школе.

Не сматрамо целисходним да о овим основним педагошким категоријама износимо основне ставове, али је неопходно истаћи само неколико напомена:

Васпитање се често неправилно схвата и супротставља образовању. Ограничено на морално васпитање супротставља се интелектуалном васпитању. Заборавља се да се васпитна компонента налази у свакој настави, у сваком облику образовања и васпитања, рада, слободним активностима и свим облицима ваннаставног рада. Суштина васпитања изражена је у тежњи да се изгради и формира целокупна личност. Као најшири педагошки појам и процес, васпитање у себи укључује образовање које представља темељ изграђивања свих физичких и психичких снага и способности, својстава, погледа на свет, ставова, уверења и убеђења.

Када је реч о разумевању основних педагошких категорија, непосредно повезан појам са овим појмовима јесте *учење*. Ево како се у савременој литератури појмовно одређује: „учење представља шири појам од појма образовање. Образовање је само један облик учења... Термин *образовање* се односи на фор-

мално образовање док се термин *учење* односи на неформално и информално“ (Бабић и сар. 2012: 20).[1]

Шта се подразумева под васпитном функцијом школе?

Процес васпитања у целини је веома сложен и комплексан дуготрајан процес. Не сме се сводити на морални аспект и моралну компоненту развоја личности, како се то често чини, нити се васпитна функција школе може сводити на подручје моралног васпитања. Тај процес обухвата и когнитивну, емотивну, мотивациону и делатну сферу у њиховом дијалектичком јединству. Сложеност и комплексност васпитања долази више до изражаја када се ради о школи и када се узме у обзир да тај процес обухвата све компоненте и стране личности.

Према томе, под васпитном функцијом школе подразумевамо целокупан процес изграђивања личности, процес обликовања оних особина и својстава, способности, квалитета и понашања личности који јој омогућавају да се изгради као слободна, стваралачка, креативна личност.

Васпитно-образовна функција школе се посматра у оквиру свих делатности које она остварује и развија у процесу изграђивања личности ученика.

Школа није само „училиште“ него и снажна васпитна заједница у којој се ученици развијају као свесни и одговорни чланови друштва. Школа ће имати будућност само ако је образовна и васпитна институција.

У вези са питањима неостваривања васпитне улоге школе, неколико питања заслужује посебну пажњу иако се у нашој стручној јавности нека од ових питања спорадично дотичу. Једно од њих је *маргинализовање педагошке науке* у решавању бројних питања васпитања и образовања. Сведоци смо све израженије „психологизације“ школе а посебно наставе. Питањима наставе и њене организације све се чешће баве психолози. Педагози, посебно они у школама, обично су у другом плану. Постоје схватања, како наводи Ј. Ђорђевић, а тврди Брунер, да су дидактика и психологија наставе идентичне односно да се дидактика бави проблемима којима се бави педагошка психологија (Ђорђевић 2011: 389). Чини нам се да се због истог схватања на неким наставничким факултетима уместо педагогије и дидактике – као припреме за наставнички рад – изучава само педагошка психологија. Како ће тако припремљен наставник остварити задатке наставе и вишедимензионалне функције школе?

Глобализацијски процеси у области образовања донели су потребу за образовањем које одговара тржишној економији и профиту. Прагматизам инсистира на уским и ограниченим знањима која задовољавају потребе тржишта без ширих теоријских сагледавања, схватања одређених целина – што је у

[1] *Развој и примена концепта целоживотног учења*. Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, Економски факултет.

пракси довело и до *маргинализовања основних хуманистичких дисциплина*. У складу са овим схватањем, присутна је тенденција да се из програма професионалног припремања наставника/учитеља, избаце или сведу на минимум садржаји студијских предмета друштвено-хуманистичких наука. Чак се поставља питање изучавања педагогије и њених дисциплина (породичне и школске педагогије, андрагогије) које се сматрају теоријским дисциплинама, чиме се поново проблематизује однос педагогија – дидактика – методике. Прецењује се практицизам и рутина који брзо заостају за временом због неминовних промена. Знање се у овом случају подцењује у односу на праксу што не одговара савременим тенденцијама у професионалном припремању наставника/учитеља, према којим се за успешан рад мора припремити стручњак који ће успешно решавати професионалне и практичне проблеме али и научне проблеме и тако доприносити актуализацији интелектуалног и економског потенцијала друштва. Једнострано образовање не развија стваралачки рад, иновације, идеје и критичко преиспитивање решења као важне професионалне компетенције наставника.

Маргинализовање педагошке науке и њених сазнања видно је и кроз још једну „савремену“ тенденцију: да се потпуно занемаре педагошки аргументи и разлози за организовање разредне наставе на млађем школском узрасту. У једном делу стручне јавности наставника физичког васпитања превладало је схватање да треба увести предметну наставу у млађе разреде основне школе из физичког васпитања, са аргументацијом да постојећа организација и стручност учитеља не доприноси остваривању циљева и задатака ове наставе. Због тих недостатака стање физичког развоја и здравља ученика упозорава на неке промене. Питање које се може поставити јесте: које су то промене? Зашто један наставник „за све предмете“ на овом узрасту, то је питање које није од значаја за успех и исходе образовања и васпитања на овом узрасту – по мишљењу једног броја наставника физичког васпитања.

Педагошки асистенти су стручни кадрови за које би се из самог назива могло претпоставити да је у првом плану педагошко образовање. Међутим, сами програми образовања као и трајање тог процеса нису у складу са компетенцијама које треба да им омогуће рад у специфичним условима (инклузији). Треба погледати *Правилник* који је донело Министарство просвете Републике Србије и уверити се у формалне садржаје и функције програма. Педагошки асистенти нису учитељи са високим образовањем, већ средњошколци различитог профила оспособљавани у краћем временском трајању за широке и сложене задатке. И у овом случају се поставља питање остваривања циљева и задатака образовања и васпитања и места педагошке науке у оспособљавању наставника за ту функцију.

Где је место педагошке науке, видело се и из чињенице да су у изради стратегије педагози били готово изостављени.

Школа као институција не сме остати изван интереса педагошке науке. Теоријом савремене школе наука се мора бавити и у односу на њену образов-

ну, али и у односу на њену васпитну функцију коју она мора равноправно са образовном да остварује.

Проучавање могућих узрока не(остваривања) васпитне улоге школе јесте трајни задатак педагошке науке и осталих сродних наука. Сложени друштвени услови све више усложњавају и сам процес школског васпитања и образовања, а тиме отежавају остваривање циља и задатака које пред школу поставља друштво.

Недовољно ангажовање педагошке науке у решавању питања васпитања и образовања представљају један од кључних узрока неостваривања васпитне функције школе. Школа треба да буде основно поље интересовања педагошке науке, чиме ће допринети и сопственој афирмацији.

Литература

Глејзер, Г. Д. (1996). Циљеви општег образовања у савременом свету. У: *Иновација и традиција у образовању*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије, Москва: Руска академија образовања, стр. 95–105.

Ђорђевић, Ј. (2011). Савремене промене и њихови утицаји на школу и образовање – садржаји и проблеми. *Педагошка стварност*, 5–6, Нови Сад, стр. 385–397.

Јовановић, Б. (2011). Смисао и циљеви хуманистички усмереног васпитања и образовања у савременим условима. *Педагошка стварност*, 7–8, Нови Сад, стр. 596–608.

Major, F. (1991). *Sutra je uvek kasno*. Beograd: Jugoslovenska revija.

Menon, M. G. K. (1993). Inproduction „World science report“. Paris: Unesco, str. 2–11.

Potkonjak, N. (1984). Ostvarivanje vaspitne uloge škole. *Prosvetni pregled*, Beograd.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (2011). Београд: Министарство просвете и науке Републике Србије.

Prof. Dr. Radmila Nikolić
University og Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice

QUESTIONS CONCERNING ACCOMPLISHING EDUCATIONAL GOALS AND TASKS IN CONTEMPORARY SCHOOL

Summary

The paper discusses some questions of accomplishing goals and tasks of education in contemporary school. Determinants and conditions that hinder the realization of the educational function of school of today are numerous. The author`s standpoint is that complex and numerous factors of modern society have a considerable influence on school in all aspects of its work. Tendencies in education in the world of today, which are full of contradictions in school reforms, make impossible the realization of the tasks and goals which the society places in front of school. The paper emphasizes several attempts to hinder some specific functions of school, such as: seeing school only as an educational institution that has nothing to do with the behaviour of the children, diminishing the role of humanities in teacher`s professional development, and ,in that way hindering the effective work in school, neglecting pedagogy in solving educational problems in school.

Key words: *education, behaviour, school, goals, tasks*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 159.928.23-057.875
Изворни научни чланак
стр. 85–100

Проф. др Грозданка Гојков
Универзитет у Београду, Висока школа за образовање васпитача у Вршцу и Учитељски факултет

ИНДИКАТОРИ ПОСТИГНУЋА ИЗВАНРЕДНОСТИ И ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ

Апстракт: Текст се бави контекстуирањем питања оксиморонског карактера образовних стандарда из угла индикатора постигнућа изванредности. Сагледава се комплексност изузетности, као и могућности и оправдања за дефинисање стандарда постигнућа у оквиру изузетних постигнућа.

Теоријски контекст за питање легитимности образовних стандарда узима у обзир Грасингерове појмове „тријаде учења“, „велике четворке“, АКТИОТОПА и социотопа. Теоријски контекст, као и налази истраживања којима се он подупире указују на то да тачке које значе постизање изванредности постигнућа не могу да се одреде, посебно не као образовни стандарди, тј. стандарди постигнућа. Циљеви постизања изванредности су индивидуални и у појединачним актиотопима се предвиђају за даљи појединачни развој; стандарди у актиотопу подразумевају нешто друго; односе се на критеријуме за квалитет по којима сваки даљи појединачни развој у актиотопу може да се процени у погледу циљева менторисања. На крају се даје само делимична скица једног експлоративног истраживања и један од налаза овога истраживања, као потврда ставова изнетих у теоријском делу рада, којима се доводе у питање образовни стандарди из угла индикатора постигнућа изванредности.

Кључне речи: *образовни стандарди, даровитост (изванредност).*

УВОД

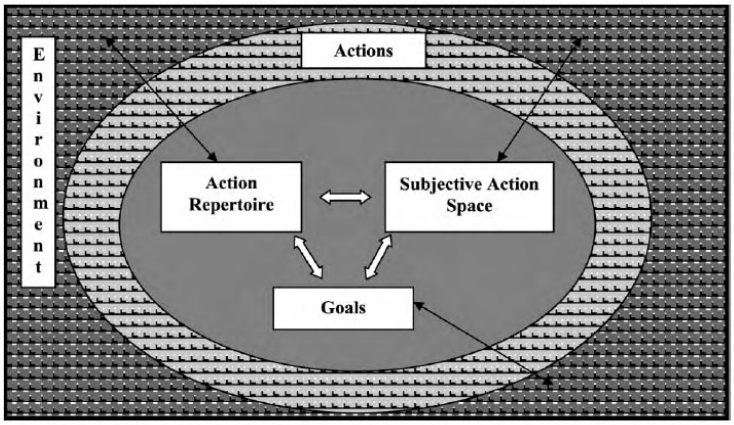
Питање образовних стандарда фокусирало се у овом тексту дискусијом о индикаторима постигнућа изванредности, дакле пришло му се из угла даровитих и њихових постигнућа, како би се нагласила комплексност, а у оквиру тога и неки други аспекти образовних стандарда, исхода, циљева и сличних појмова везаних за нове тенденције у образовању, па и дидактици.

ТЕОРИЈСКИ КОНТЕКСТ ПИТАЊА ЛЕГИТИМНОСТИ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА

Питање које су првом реду намеће односи се на концептуални оквир дефинисања даровитих. Грасингер и др. (видети: Ziegler 2005) су, истражујући питање менторисања даровитима, сматрали да је један од главних разлога за занемаривање ове још увек најефикасније методе вођења у образовању уопште, па и у раду са даровитима, недостатак темељне анализе концептуалних основа менторисања. Тако су у склопу овога нагласили значај респекта садржаја појмова: „тријада учења“, моделирања, инструкције и стварање прилика за учење и „велике четворке“ ефикасног процеса учења, која се односи на: учење оријентисано ка побољшању, индивидуализацију, фидбек и увежбавање, као садржаја појма АКТИОТОП, који представља хеуристички модел за истраживачки програм намењен да испита и умањи штетне мотивационе услове који утичу на постигнућа, јер наглашавају значај системског приступа достизању изванредности са фокусом на непрекидан развој репертоара радњи/акција појединца, који се развија путем успешних саморегулисаних акција учења, уз уважавање дефинисаног простора за активности – социотопа. Недостатак темељне анализе концептуалних основа менторисања са тачке гледишта истраживања даровитости су они својом дискусијом о концептуалним ставкама дефинисања које се односе на даровите настојали да помогну у овом смислу. Овде се овоме придаје значај јер се сматра неопходним скренути пажњу на суштину схватања даровитости, а иза овога и на компликованост менторства уопште, а због значаја даровитих, посебну за ову категорију појединаца. А иза овога и на комплексност изузетности, као и могућности и оправдања за дефинисање стандарда постигнућа у оквиру изузетних постигнућа. У овом раду је реч о изузетним студентима.

Актиотоп модел описује системски приступ достизања изванредности са фокусом на непрекидан развој репертоара радњи/акција и стога представља јединствен модел даровитости (Ziegler 2005). Овај модел даровитости, као и сви други, подразумева процес, а таленат и даровитост посматрају се као да нису лична обележја, већ обележја од стране научника. Сматра се, такође, да се они заснивају на нашој претпоставци да ће особа у будуће моћи да обавља специфичне радње (Ziegler, 2005). Актиотоп модел даровитости се заснива на теоријама система са фокусом на акције и на репертоар акција радњи појединца, који се развија путем успешних саморегулисаних акција учења. Уз појам актиотопа исти аутори уводе и појам социотопа који подразумева објективно дефинисан простор за активности, дакле односи се на специфичан сет активности даровитог. Циглер сматра да у оквирима било ког менторског програма, симултано могу да се прате хетерогени циљеви, од специфичне личне подршке до општих развојних циљева и за то наводи потврде бројних аутора (Allen et al. 2004, Burke & McKeen 1996, 1997). Тако велики низ циљева захтева холистички приступ. Стога се о образовним циљевима менторисања расправља из системске пер-

спективе „Актиотоп модела даровитости“ (Ziegler, 2005, 2009). Преглед компоненти актиотоп модела даровитости истиче четири компоненте: репертоар радњи, циљеви, средина и простор за субјективне акције.



Графикон 1. *Компоненте актиотопа*

Суштина компоненти у датом моделу актиотопа заснива се на ставовима: развој способности подразумева проширење репертоара радњи неке особе, а ово из угла менторисања значи да би даровити појединац уз асистенцију ментора требало да може на бољи начин да представи своја интересовања, да изведе теже задатке и боље одговоре да на многа питања, дакле да буде успешнији у својим остварењима. Ово подразумева да се ментор фокусира на индивидуалне бихејвиоралне могућности даровитог студента, а ефекти се огледају у постигнућима, односно индивидуалним предностима студента у односу на друге, као и у темпу и нивоу личног напредовања (Walberg 1984).

Друга значајна компонента у оквиру модела актиопод односи се на циљеве, тј. на чињеницу да се у менторисању могу следити различити циљеви: психолошки – самопоуздање, самоувереност, флексибилност, тимски рад, лидерске особине, излажење на крај са стресом и неуспехом... и циљеви везани за каријеру – суштина им је у изванредности остварења. Улоге ментора су донекле различите. Док је у случају психолошких циљева ментор у улози саветника, пријатеља, у случају циљева који се односе на постигнућа у каријери, он је учитељ и промотер (Noe 1988; Ragins & McFarlin 1990). Сматра се да успех у менторисању добрим делом зависи од тога којој групи циљева ментор сматра да треба посветити пажњу (Ensher, Thomans & Murphy 2001). Значајним циљевима менторисања сматрају се: индивидуална оријентација, са могућностима истраживања сопствених талената и области интересовања (Davalos & Haensly 1997). У овом случају се наглашава велики значај научне фигуре ментора као узора, његово искуство, које може да делује подстицајно у обесхрабрујућим ситуацијама, саветима итд.

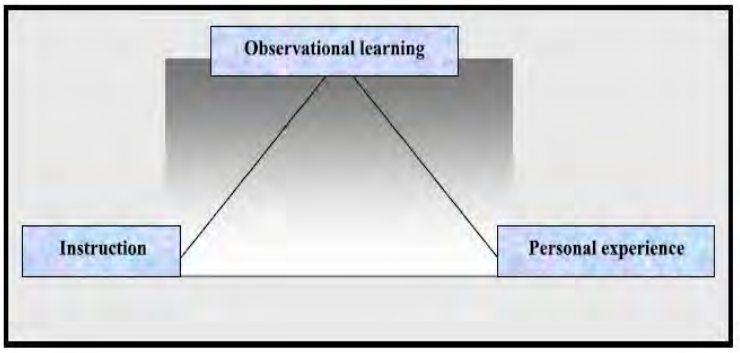
Средина се у моделу актиопода сматра трећим значајним елементом, а односи се на више могућности којима се ментори могу послужити у подстицању развоја даровитог студента. Један од делова средине је и сам ментор, који својим понашањем утиче на на квалитет средине у којој учи студент, дајући му подесне дидактичке инструкције и саопштавајући значајне информације, чиме осмишљава ситуацију за учење према индивидуалним потребама студента, даје му повратне информације о напредовању..., а поред овога и својим утицајима на средину да „уђе у тим за рад на неком пројекту“, „отвори врата“ за прву књигу и сл. Четврту компоненту чини простор за субјективне акције који ментор ствара, а односи се на појам „социотопа“ (Ziegler 2008, 2009). Социотопи релативно стабилне средине, које чине да одређене прилике за делање буду доступне и нормативно регулисане (Ziegler 2008, 2009). Стога, они се састоје од обезбеђивања ситуација за објективно делатне и омогућавања да се активности организују, изводе у смислу дозвољеног њиховог извођења, непостојања ограничавајућих фактора и сл.

Потребно је за разјашњење појмова задржати се још мало код „тријаде учења” и „велике четворке” који појашњавају суштину појма менторисања даровитих. Дакле, тријада има три облика учења који се користе у оквиру менторисања (Stoeger & Ziegler 2008), тако да ментори могу да моделирају садржаје учења, при чему, служећи се својим знањем и искуством, често и показују одређене радње, а притом утичу и на обликовање ставова, вредности и карактерних особина... Други начин менторисања подразумева поучавање даровитих, преносом информација, а трећи се састоји у омогућавању, стварању прилика за стицање значајних искуства даровитих, или пренос прилика које имају ментори на своје даровите студенте, дакле уступање прилика уз консултативну улогу. Ово подразумева и препоруке које ментори дају даровитим студентима, укључивање у посете значајним институцијама или уопште приступе социотопима за учење. Ова „тријада учења“ подразумева:

Observational learning – учење путем посматрања (опсервације),

Instruction – обука, настава,

Personal experience – лично искуство.



Графикон 2. *Тријада учења*

А „Велика четворка“, према Циглеру (Zigler) тајну најефикасније дидактичке методе менторисању обезбеђује стварањем оквира за ефикасност процеса учења. Њени елементи састоје се у следећем:

- Учење је оријентисано ка постизању бољих ефеката; улога ментора је у подстицању даровитога да иде напред, процењујући његове могућности и остварења;
- Принцип индивидуализације је основна смерница у менторисању као дидактичком методу, а подразумева фокусирање на потребе једног, одређеног студента, панирање у складу за потенцијалима и постигнућима; показивање путева којима се брже долази до циља;
- Честа персонализована повратна информација, која је суштинска карактеристика менторисања.

Задаци увежбавања са минималним трансфером, који су саставни део успешног вођења (мисли се на практичне задатке са минималним трансфером). Ментор мора да обезбеђује довољно прилика за вежбања то јест, остварења морају да се достигну без да се користе кораци вишег реда у разумевању. Овај принцип – да се обезбеди довољно прилика за праксу и да се притом изискује минимални напор за трансфер – вековима се успешно примењује, на пример, у математици, спорту или свирању неког музичког инструмента. Наравно, избор прикладних задатака и њихов редослед често савлада даровите, тако да је један од најбитнијих задатака ментора са искуством у датој области усмерава кораке у учењу менторисаног, како би се остарио крајњи циљ, а то је да се омогући развој изванредности менторисаног (Gojkov 2010a).

Питање које овде следи је који су индикатори постигнућа изванредности, докле иде изванредност појединаца, да ли постоје критеријуми за изванредност, да ли их је могуће одредити, или да ли их је потребно одређивати, чак, предвиђати (Gojkov 2010b). Ово последње је једно од питања о којима се данас све више у Србији дискутује, или требало би да се дискутује, и не само код нас, него и шире, јер се све више говори о стандардима постигнућа који собом могу да донесу и нешто што би се косило са изванредношћу и у крајњем исходу и са менторисањем, његовом суштинском карактерисањем као дидактичком методом. Претходна скица актиотопа, као и његов смисао указују на то да тачке које значе постизање изванредности постигнућа не могу да се одреде, посебно не као стандарди. Циљеви постизања изванредности су индивидуални и у појединачним актиотопима се предвиђају за даљи појединачни развој, али стандарди у актиотопу подразумевају нешто друго; односе се на критеријуме за квалитет по којима сваки даљи појединачни развој у актиотопу може да се процени у погледу циљева менторисања, при чему није свака нова компонента од користи (може, чак, и да шкоди) и није сваки развој позитиван. А. Циглер (Zigler 2008), предлаже четири стандарда за оцену даљег развоја актиотопа:

(1) Значај циља, који подразумева способност ментора да боље сагледа значај циљева, као и способност да се одреди да ли је и када неки циљ оства-

рен. Ово, ни једно ни друго није лако, јер последице одлука није лако предвидети из безброј разлога. Значај ментора је управо у томе да својим великим искуством и знањем може бити од велике помоћи;

(2) Еколошка значајност подразумева умешност да се неке радње изведу у право време и на правом месту, тако да научене радње у специфичним ситуацијама често очекују трансфер који није лако направити. Помоћ ментора је драгоцена;

(3) Значај антиципације има суштину у томе да ментори могу, на основу искуства, боље да процене које активности менторисани треба да ради, и којим путем да иде, боље него сами менторисани;

(4) Значајност замене односи се на способности да се процени тренутак потреба за променама у разним видовима и активностима менторства. Развој способности није линеаран, карактеришу га скокови, инертне фазе, а често и регресија, нарочито када средина захтева промене, стога, развој ефикасног репертоара активности, те је потребно некада неке од активности ширити, или заменити мање ефикаснијим и сл. Битан задатак ментора је да препознају када пређашње успешне радње треба заменити новим и успешнијим – то је стаза којом је сам ментор већ прошао.

Након претходног могло би се сматрати да покушаји сагледавања места и значаја менторства на високошколској настави, а посебно у раду са даровитима воде до констатација да не постоји само један тип менторисања, већ разне врсте које се обављају у различитим дисциплинама и у различитим облицима, и свака од њих има постављен специфичан циљ. Друга констатација односила би се на то да заједнички концепт или везивна дефиниција менторисања или менторисања даровитих појединаца се не може предвидети и, вероватно, чак није ни пожељна. Уместо тога, концепт, или дефиниција прикладна је да потиче из идеалне врсте менторисања и да карактерише индивидуалне начине примене. Такође је значајно да менторисање даровитих појединаца може да буде веома ефикасно, чак и најефикаснија дидактичка метода, наравно уз услов правилне примене, што анализе живота истакнутих личности доказују (видети: Bloom 1984, 1985б). Концептуалне одреднице делимично скициране и у овом појмовном одређењу потврђују да је менторисање теоретски сигуран облик образовања за даровите, те да може, као и да би требало да се заснива на системском приступу, који може да буде добра основа за промоцију персонализације поступака подстицања. А, оно што је за наслов којим се овај текст бави, значајније односи се на чињеницу да су овде разјашњавани појмови а*ктиотопа*, *социотопа*, *велике четворке и тријаде учења* како би се створио контекст за размишљања о образовним стандардима, односно индикаторима постигнућа, а затим и о схватању образовања, његовој суштини. Претходни осврти на значење менторства као методе у раду са даровитима полазили су од схватања образовања као подстицања развоја и јачање појединаца, индивидуални развој – индивидуализацију. Међутим, у образовним стандардима уједињено је индивидуално, у принципу никада финализирано са општим, редуци-

раним на најважније, на заједничко, и истовремено финалним и упоредивим. Супротност сједињења у једном појму карактерише С. Башић као оксиморон (S. Bašić, op. cit). Поред поменутог, за питање оправданости образовних стандарда везује се и питање компетенција које се дефинишу као „...когнитивне способности и вештине којима појединци располажу или их могу научити како би решили одређене проблеме, као и на мотивацијске и др. способности којима адекватно одговарају на промјењиве ситуације“ (Weinert, E., 1999). Дефинисане у оваквом концептуалном оквиру, који је у суштини схватања образовних стандарда, оне се, углавном, односе на когнитивне способности, дакле, изједначују се компетенције и способности, те се на овај начин појам компетенција окреће ка когнитивној природи компетенција. Остале стране компетенција (предметне, социјалне, персоналне и др.) углавном су запостављене. С тим што Вајнерт (Weinert, E.) још узима у обзир и мотивацију, социјално умеће и вољност, што би по оцени С. Башић могло бити истозначено с персоналном и етичком компетенцијом.

Претходно дотицани обриси контекста у који се смешта, или је смештено питање стручне легитимности образовних стандарда говоре о потреби за његовим детаљнијим образлагањем. Ово, између осталог, намеће појам „квалитетне школе“, које стоји и у основи образовног стандарда који разликује два приступа, који се (с различитим степеном друштвене легитимности) развијају паралелно[1]. Проблем није у постојању та два приступа, него у њиховој замени и отуда погрешној интерпретацији интенција и досега образовно-политичких и економских интервенција у промену школске културе и педагошког аранжмана (Bašić, op. cit). Из ове перспективе могло би се рећи да су образовни стандарди постављени монокаузално, јер је у овом приступу изостало промишљање путева који би водили ка подстицању развоја нове наставне културе која узима у обзир целовитост личности. Па, отуда у литератури често сретано питање: омогућује ли стандард школама да се ослободе конвенционалне крутости или скрива опасност сужавања садржајне, односно образовне перспективе? Води ли овај начин конципирања образовних интенција до нове културе учења и поучавања или образовни систем води према рационално планираном предузетништву, апсолутизовању одређених форми технолошки осигуране наставе и по оцени многих духовном осиромашивању ученика? Импликације примене стандарда за образовни систем, за организацију школе и квалитет наставе, сматра се да тек треба да се емпиријски истраже и по оцени многих требало би већ сада озбиљно схватити разлоге негативних искустава земаља које су концепт

[1] Један је **school effectivel1ess**, који се оријентише на друштвени утицај школе и на резултате учења схваћене као постигнућа ученика на испитима (друштвено-економска перспектива, функционалистички приступ). Други је school improvement, који анализира покушаје унапређивања рада у сколи, школске културе, анализира властите мере и процесе и покушава их модификовати; који рефлектује властиту праксу из угла општеобразовног циља – аутономни/самодговорни, делатни појединац (педагошка перспектива, хуманистички приступ).

образовних стандарда увеле у праксу и схватиле опасност потенцијалне редукције коју доносе ако се њихова интерпретација сведе на статистичку димензију, а упоредне студије, попут ПИСА и др. постану основни показатељи квалитета образовног процеса. Функционална перспектива образовних стандарда и компетенција схваћена као стандарди школског постигнућа не могу бити агенси целовитог образовања личности, јер образовање *per definitionem* значи самообразовање, за шта човек поседује и потенцијал и компетенцију, и односи се на индивидуалитет човека као таквог, тј. на његов карактер, многострукост интереса и склоности, на његову креативност, самосталност, опхођење с другима, способност самосталног суђења и одлучивања итд. (Roth, према: Bašić, оп. цит.). У педагогији је овај циљ формулисан као „морална јачина карактера“ и „многострукост интереса“, *Muendigkeit* (пунолетност, зрелост), „еманципована личност“, „слободан, самоодговоран, делатно способан појединац“, „самоостварена личност“ (Herbart, Pestalozzi, Kant, Litt, Weniger, Steiner, Freinet, Montessori, Klafki, Kron, Benner...(ibidem). Тако да образовни стандарди у смислу обавезујуће, индивидуалне развојне норме сматра се да противуречe природи процеса образовања, а као мерила (развоја личности) они немају смисла, јер особа као индивидуалитет може бити једино сама себи мерило. Образовање се увек односи на одређено схватање човека, које је формулисано у облику образовног идеала или високо апстрактних циљева, који се онда – у педагошкој перспективи – „преводе“ у задатке, ситуације и искуства подстицајна за развој особености. То су задаци које појединац самоактивношћу савладава (ибидем). Тако да схватање образовања као резултата самоактивности и индивидуалног приписивања значења и смисла (стварима, појавама, људима, свету), не може да прихвати „излаз“ (*оутпут/оутцом*) мерен тестовима постигнућа као своје домете. Те такве мере исхода представљају само пунктуално мерење успеха, процеси и динамика (али и драматика) стицања и развијања способности, ставова (држања) и умећа остају у сенци (Bruegel Mann 2004, према: Bašić, op.cit.). А, иза овога има смисла размишљати и о томе да се квалитет функције школе у појединачном случају, као и њена успешна организација (само) образовних процеса, види из културе свакодневног живота, из професионалног понашања њених наставника и ученика. Они се могу, похваљивати, кориговати, од њих се може захтевати, али њихове способности и деловање не могу се нормирати – стандардизовати (ибидем). Образовање се увек односи на способност (потенцијал) суочавања са светом, спремност постављања према свету и умеће свладавања задатака/проблема, али и на осјетљивост за проблеме, способност уочавања и дефинисања проблема, спремност на анализирање и упознавање проблема, настојање за њихово решавање, могућност процене резултата, размишљање о алтернативи и преузимање одговорности за последице. Образовање је, у педагошкој перспективи, више од (технолошке) способности успешног решавања проблема, односно објективном мерењу није сигурно да ће бити доступна суштина педагошког деловања, јер није увек сигурно да је оним што је утврђено ученик достигао свој максимум. Одлучујуће у образовном процесу ипак остаје ван објективног мерења и спољне контроле, те се с правом сумња

да се образовни стандарди могу претворити – супротно прокламованим идејама – у средство одустајања од реформе образовања, јер нису инструмент који би био у функцији процеса индивидуализације. Требало би зато да се елементи концепта образовних стандарда промисле на новим основама и да се поново сагледа педагошка перспектива образовања, да се озбиљно критички размотри оксиморонска основа „образовних стандарда“ не да би се они сасвим одбацили, него да се стандарди који се фокусирају на постигнућа (output-paradigma) сагледају из угла економско-функционалистичког инструмента контроле ефикасности система, те да им се јаче нагласи педагошка перспектива, која је како сада ствари стоје занемарена, тј. занемарени су институционални, школски услови индивидуалног развоја. Требало би, дакле, да се у први план стави оптималан развој индивидуалних могућности, те би се стандарди у том смислу из педагошке перспективе – која се *per definitionem* ослања на „образовање“ као категоријални појам у традицији Вон Хумболдта (Humboldt, Weber, Klafki, према: Bašić, op. cit.) и развоја појма (Vierhaus, Kron, према: Bašic, S., op. cit), могли сврстати у подручје које се односи на квалитет школског живота и наставе, а не у подручје формулисања стандарда постигнућа, који је могуће мерити (ибидем). „Ако успе стандарде поставити тако да се у њима огледа визија образовног процеса, филозофија образовања са предзнаком развојне перспективе способности ученика, онда би стандард могао постати покретач педагошког развоја школе“ (Klieme, према: Bašić, op. cit.). Ово би тада био стандард квалитета образовног процеса, а не стандард „излаза“ у смислу (доминантно) когнитивних постигнућа ученика показаних у испитној ситуацији (S. Bašić, op. cit.). Без овога нема аутономије учења и развоја. Подстицање је у суштини, како сада ствари изгледају, усмерено реконцептуализацијом садржаја; учињена је неохуманистичка ревизија концепта општег образовања, а знање претворено у интелектуални капитал, употребну вредност, тржишно добро и тиме, измештено из основног човековог права, почиње измицати функционално изравнатим битним компетенцијама. Овим је јасно неохуманистичка логика ступила на сцену промена система образовања. Идеје либерализма у глобалним и локалним оквирима значајно утичу на процес реконструкције образовања, којим образовање тржишту рада осигурава прилив „људског капитала“ за његово оптимално економско функционисање. Тако да се у складу са овим на школу гледа као на институцију која брине за успешну репродукцију радне снаге. Појединци који излазе из ње морају бити способни за успешно економско деловање у корист акумулације капитала. Тако се, моло би се рећи, у сладу са неолибералном логиком, по којој делује слободно тржиште, универзитет посматра као предузеће које функционише на принципу понуде и потражње, односно које треба да одговори потребама које се артикулишу на тржишту. Последицом овога става сматра се уважавање знања као добити. За овакву добит заинтересовани су они који се образују, сматрајући образовање као улагање у сопствени „људски капитал“. Такође су и корисници услуга образовања, свет рада, за ово заинтересовани, очекујући од образовних установа оспособљену и „запосливу“ радну снагу. Зато се у литератури срећу многи аутори, попут Коде-

ља који сматрају да се употреба сваког појединца и компетенција предузећа у тој перспективи јављају као императив у складу са којим се очекује реформа образовног система. Иза овога следи да конкурентност образовања у овој игри актера на тржишту подразумева прихватање правила по којима се она одвија, што даље значи већи нагласак дати иницијативама у образовању и управљање образовним институцијама приближити логици управљања предузећима. Сматра се да увођење ове логике на универзитете значи осећај конкурентности који се манифестује у све јачем притиску ка рационализацији трошкова. Овом императиву доприноси не само тржишни приступ, него и притисци ка смањењу јавне потрошње намењене образовању. Но, како је у литератури већ доста дискутовано, логично је да настојања ка што нижим управљачким трошковима и уједно што бољем квалитету, пре или касније, доводе до неуспеха. Зато се траже додатна средства на тржишту што неизбежно води у комерцијализацију школског простора, времена и курикуларних садржаја.

Може се, дакле, рећи да на образовне стандарде има пресудан утицај неолиберална логика, пре свега, ревизијом садржаја и структуре курикулума, циљева учења, дакле, реконцептуализацијом образовања и настојањем ка супституцији општеобразовног знања концептом компетенција које су на глобалном нивоу промовисане од стране институција попут ОЕЦД, Европска унија, Светска банка, Светска трговинска организација и сл. Овим је неохуманизам скоро рестаурирао антички образовни идеал и озбиљно корача ка томе да замени сврху општег образовања. Појам Bildung се данас у академским круговима још увек сматра најприхватљивијим концептом неохуманистичких васпитнообразовних настојања (Klafki 1985, Reichenbach 2003), а у основи му је Хумболтова теза о сврси образовања (Bildung), развоју човекових „унутрашњих моћи“, његових интелектуалних потенцијала и моћи естетског просуђивања, а ово се остварује у интеракцији човека са спољним светом, тј. у интеракцији између субјективног и објективног. Измештање образовања из основног човековог права у тржишно добро према Лавалуиду (Lavaluide) иде ка утилитаристичком схватању знања, које мора бити, ако не легитимно, онда пре свега корисно. Легитимитет знања мери се његовом тржишном вредношћу, те се, како је претходно речено, реконцептуализацијом врше и вредносне поларизације између употребног, како се то сада назива функционалног и нефункционалног знања. За многе је овакав идеолошки конструкт вредносно празан, недоречен, иако укључује збир великог броја педагошких исхода, јер се истовремено супротставља као алтернатива широком збиру вредности и знања која у неохуманистичкој логици важе за непотребне (Štefanc, op. cit). Ова се противуречност јасно огледа у негирању да се у процесу реконцептуализације врши промена општеобразовног образовања у стручно, и истиче да се уствари само редефинише организација образовања и курикулума у сврху бољег пријема логике занимања. Ово се правда недостацима традиционалних приступа (оријенисаност на трансмисију и репродукцију која нема економску вредност, није довољан потенцијал за тржиште знања). Зато Лавин (Lavin, према: Bašić, op. cit) сматра

да се промене морају вршити на курикуларној равни и то имплементацијом концепата кључних компетенција у програме општег образовања. Концепт кључне компетенције, дакле, делује као алтернатива концепту знања, Дошао од Лисабонске стратегије (2000), сматра се полазним документом на основу кога су интензивирана размишљања о све већој прилагодљивости образовања потребама тржишне привреде и имају за циљ да омогуће боље запошљавање, економске реформе и социјалну кохезију на знању заснованој привреди. Болоњски процес је ехо претходног (Gojkov, 2006).

Могло би се на крају овога разматрања схватања образовања као контекста стандарда закључити да образовни стандарди, као обавезујуће развојне норме противурече природи процеса образовања, а као мерила (развоја личности) они немају смисла, јер особа као индивидуалитет може бити једино сама себи мерило. Образовање се увек односи на одређено схватање човека, које је формулисано у облику образовног идеала или високо апстрактних циљева, који се онда – у педагошкој перспективи – „преводе“ у задатке, ситуације и искуства подстицајне за развој личности.

Ако образовање схватимо као резултат самоактивности и индивидуалног приписивања значења и смисла (стварима, појавама, и људима, свету), те да образованост није „излаз“ *(output/outcom)* само школске наставе, онда тестови постигнућа представљају само пунктуално мерење успеха. Процеси и динамика (али и драматике) стицања и развијања способности, ставова и умећа остају у сенци. Аутономија учења и развоја остаје ван стандарда, а овим и утицање на суштину квалитета образовања, а квалитет образовања подређен је политичко-економским интересима. Знање је роба, створено да би се опредметило у новом производу и продало, а не да има вредност само по себи и да доприноси аутономији личности. Ова и сличне констатације у тексту су подупрте налазима ранијих истраживања ауторке. Издваја се налаз из једног истраживања који може послужити као индикатор за размишљање о питању постигнућа и изузетности, а тиме и постигнућа и стандарда.

ЕМПИРИЈСКА АРГУМЕНТАЦИЈА

Како се овде даје као илустрација један од закључака једног експлоративног истраживања, навешће се само неопходни акценти његовог методолошког оквира. Дакле, истраживање је експлоративног карактера, а предмет му је сагледавање схватања менторства у високошколској настави од стране наставника, са посебним акцентом на менторисање даровитих у циљу подизања квалитета високошколске наставе за њих. Питање које је у основи овога истраживања односи се на: Како наставници у високошколском образовању схватају суштинске карактеристике менторства као наставне методе на високошколском ступњу, посебно у раду са даровитим студентима. Овим се заправо желело доћи

до процене колико се наставници посвећују менторству, како га схватају, колико имају услова за менторисање даровитих и тиме доћи, бар делимице, до одговора на питање зашто се менторство са даровитим студентима занемарује иако се оно сврстава међу најефикасније дидактичке поступке. Овим се проверавају и ставови по којима су разлози занемаривања менторства као наставне методе у недостатку темељне анализе концептуалних основа менторисања са тачке гледишта истраживања даровитости, а с друге стране, проверавају се разлози који леже у схватању ефикасности програма менторисања и карактеристика ефикасног менторисања, моделирања инструкција и прилика за учење, прилагођавање јединствености сваког појединца понаособ, а индиректно могу налази послужити и за размишљања о оправданости стандарда, или њиховој намени.

Значајна је напомена да се да наслутити да се у подтексту проблема којим се бави ово истраживање налазе и друга питања, попут: колико наставници у високошколској настави могу да се удубе и како гледају на то да налази истраживања потврђују да даровити користе саморегулишуће стратегије учења чешће и ефикасније од других. Они такође могу боље да трансферују ове способности на нове задатке, до те мере да мерења аутономног учења могу да укажу да је у питању таленат; да је њиховим мање способним вршњацима потребна већа спољашња регулација наставника (Span 1995, према: Friman 2005). Због таквих разлика у способностима и стилу учења, битно је да се даровити студенти на прикладан начин поучавају. Значајно је видети и колико наставници схватају разлике у стратегијама решавања проблема код веома успешних и просечних студената, колико уочавају блискост перформанси успешнијих студената перформансама експерата; како гледају на улогу знања за изванредну перформансу; како препознају даровитост; колико су самоуверени у своју способност да их идентификују... Већ ових неколико питања довољно је да се сагледа значај холистичког приступа даровитима, а исто то важи и за све друге, наравно, на други начин, односно узимањем у обзир других аспеката.. А то указује на чињеницу да непоновљиве различитости појединца не трпе критеријуме постигнућа, бар не на овакав начин дефинисане. Наводи ментора који се овде издвајају указују на неке од специфичности менторисања даровитих, којима се можемо послужити као искуственим доказима специфичности постигнућа појединца, а ово је можда видљивије код даровитих, што може бити аргумент за питања: да ли постоје критеријуми за изванредност, да ли их је могуће одредити, или да ли их је потребно одређивати, чак предвиђати.

Менторство са даровитима, за разлику од рада са осталима, претпоставља и отварање ка перспективи креативитета, стваралаштва у пољу науке са акцентом на изворима неистраженог и методологији обраде и селекције датих података ради постизања нових сазнања.

Треба указивати на високе потенцијале у смислу подизања самопоуздања студента, проналазити индивидуалне путеве за креативно исказивање даровитог ученика и трагање за сопственим идентитетом.

Непоколебљива жеља даровитих за стицањем нових знања, коју треба препознати и усмеравати, што захтева знање, стручност и стално усавршавање ментора; стална двосмерност где између „учити другога и учити се“ не постоји разлика; истовремено тражење и налажење нових одговора на многа питања научне области, али и постављање нових питања као битних креативних фактора; креирање самосталности кандидата, без препуштања самовољи младалачке радозналости, и без преузимања у доношењу битних одлука; успостављање динамичке креације са јасним одређењем места сваког ствараоца, тако да онај који је под менторством није објекат менторског рада него други субјекат – не по мањој важности, него по стваралачком поретку.

Напредак даровитог студента је увијек значајан, а често и импресиван; Неки од даровитих студената могу урадити оно што професор не може, могу испунити академске аспирације које ментор сам није могао остварити.

Истраживање је вршено у току лета 2012. године, електронским путем. Високошколски наставници из Аустрије, Русије, Енглеске, Мађарске, Румуније, Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Македоније и Србије попуњавали су упитник (МДУВН-1) конструисан за ово истраживање. Опредељење за експлоративно истраживање подразумевало је узорак без вероватноће, дакле у питању је намерни узорак кога чини 245 високошколских наставника из поменутих земаља.

Као значајан издваја се закључак који се тиче питања индикатора постигнућа изванредности, или докле иде изванредност појединаца, да ли постоје критеријуми за изванредност, да ли их је могуће одредити, или да ли их је потребно одређивати, чак, предвиђати. Налази указују да испитани сматрају да стандарди постигнућа собом могу да донесу и нешто што би се косило са изванредношћу и у крајњем исходу и са менторисањем, његовом суштинском карактеристиком као дидактичком методом. Помињани садржаји актиотопа говоре, такође у прилог овоме, јер у суштини говоре о томе да постизање изванредности постигнућа не може да се одреди, посебно не као стандард. Циљеви постизања изванредности су индивидуални и у појединачним актиотопима се предвиђају за даљи појединачни развој.

ЗАКЉУЧЦИ

Након претходно реченог могло би се закључити да у педагошким круговима, међу ауторима који се баве подстицањем развоја посебно даровитих појединаца, образовни стандарди као обавезујуће развојне норме противурече природи процеса образовања, а како је већ претходно речено, констатује се и да као мерила (развоја личности) они немају смисла, јер особа као индивидуалитет може бити једино сама себи мерило. Образовање се увек односи на одређено схватање човека, које је формулисано у облику образовног идеала или високо апстрактних циљева, који се онда – у педагошкој перспективи – „прево-

де“ у задатке, ситуације и искуства подстицајне за развој личности. Ово је суштина образовања као подстицања развоја.

Циљеви постизања изванредности су индивидуални и у појединачним актиотопима се предвиђају за даљи појединачни развој, а стандарди у актиотопу подразумевају нешто друго; односе се, како је претходно разјашњавано, на критеријуме за квалитет по којима сваки даљи појединачни развој у актиотопу може да се процени у погледу циљева менторисања, дакле односе се на појединца. Циглер (Ziegler 2008) је ово, између осталог, јасно представио стандардима за оцену даљег развоја актиотопа појединаца. Из претходно представљене суштине циљева уочава се да се од ментора очекује да може добро да сагледа значај циљева, као и способност да се одреди да ли је и када неки циљ остварен. Сложеност овога задатка компликује много тога, а између осталог и чињеница да последице одлука није лако предвидети из безброј разлога. Образовни стандарди овде не помажу, као ни пунктуално мерена постигнућа, као пратећи инструментариј образовних стандарда. У игру улази и значај антиципације којом ментор, на основу искуства, треба добро да процени које активности менторисани треба да ради, и којим путем да иде. Процене успешности и могућности су део сложености, јер развој способности није линеаран, карактеришу га скокови, инертне фазе, а често и регресија, нарочито када средина захтева промене, стога, развој ефикасног репертоара активности није могуће, а често ни корисно усмеравати ка образовним дефинисаним стандардима. Корисније је препознати које претходно успешне радње треба заменити новим од којих се очекује већа ефикасност, како би се осигурао подстицај за изузетна постигнућа која често не можемо предвиђати, јер идиосинкразија је непоновљива и може у својим обртима да изненади. А ово је управо суштина садржаја појма АКТИОТОП, као хеуристичког модела, намењеног процењивању и утицању на отклањање ометајућих фактора утичу на постигнућа. Зато се наглашава холистички приступ, односно значај системског приступа достизању изванредности са фокусом на непрекидан развој репертоара радњи/акција појединца, који се развија путем успешних саморегулисаних акција учења, уз уважавање дефинисаног простора за активности – социотопа.

На крају остају ипак претходно помињана питања која се односе на индикаторе постигнућа изванредности, а могло би се поставити и шире: докле иде изванредност појединаца, да ли постоје критеријуми за изванредност, да ли их је могуће одредити, или да ли их је потребно одређивати, чак, предвиђати, да ли се стандарди постигнућа косе са изванредношћу и у крајњем исходу и са менторисањем, његовом суштинском дидактичком карактеристиком. Претходна скица актиотопа, као и његов смисао указују на то да тачке које значе постизање изванредности постигнућа не могу да се одреде, посебно не као образовни стандарди стандарди. Циљеви постизања изванредности су индивидуални и у појединачним актиотопима се предвиђају за даљи појединачни развој, а стандарди подразумевају нешто друго; односе се на критеријуме за квалитет по којима сваки даљи појединачни развој у актиотопу може да се процени у погледу циљева менторисања који су индивидуални и подразумевају уважавање контекста и

развојну ноту, која се у ситуацијама одређује, а не унапред дефинисаним образовним стандардима, који се мере тестовима знања и вештина за које не бисмо могли рећи да одговарају личним развојним нотама.

Литература

Allen, J., & Eby, L., Poteet, M., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology,* 89 (1), 127/36.

Bašic, S. (1991). 0 pedagogijskom pojmu „obrazovanje“, Theleme.

Bloom, 1984, 1985б, Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The sears for methods of group instruction as effective as one-to one tutoring. *Educational Researcher*, 13, 4–16.

Burke, R. J. & McKeen, C. A. (1997). Benefits of mentoring relationchips among managerial and professional women: A cautionary tale. *Journal of Vocational Behavioe,* 51 (1), 43/57.

Davalos, R. A. & Haensly, P.A. (1997). After the dust has settled:Yuoth reflect on their high scool mentored research experience. *Roeper Review,* 19, 204/207.

Ensher, E. A., Thomas, C., / Murfz, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés, satisfaction, and perceptions of career success: A social exchange perspective. *Journal of Business and Psychological Review,* 15, 419/38.

Gojkov, G. (2010). Kreativne karakteristike kognitivnog stila i metakognicija darovitih, u *Zbornik*, br. 16, „Daroviti u procesu globalizacije“, str. 195–241, VVŠ, Vršac i Univerzitet „Aurel Vlajku“, Arad Rumunija.

Gojkov, G. (2011). Cognitive Stile Of The Gifted And Didactic Instructions. *Didactica slovenica*, Pedagoška obzorja, Znanstvena revija za didaktiko, 1–2, letnik 26, 2011.

Gojkov, G. (2010). *Postmoderne teorije o znanju i didaktički pljuralizam* (ured.) Krstivoje Špijunović; Univerzitet „Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet, Nitra i Užice: Učiteljski fakultet.

Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Klafki, W. (1985). *Neue Studien ZUT Bildungstheorie und Didaktik* (Weinheim, Beltz).

Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–79.

Ragins, B. R. & McFarlin, D. B. (1990). Perception of mentor roles in cross-gender mentoring relationships, *Journal of Vocational Behavior,* 37, 321–39.

Reichenbach, R. (1994) Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung 'Von Diskurs und Knsens fur das Ethos des Lehrberufs (Bern, Lang).

Štefanc, D. (2008). Ideje neoliberalizma v procesih reconceptualizacije obaveznega splošnega izobraževanja: nekatere poteze in praktične implikacije, *Sodobna pedagogika*, br. 3.

Walberg, H. J. (1984). Improving productivity of America's schools. *Educational* Leadership, 41(8), 19–27.

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.): *Conception of giftedness* (pp. 411–36). New York: Cambridge University Press.

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.): *Conception of giftedness* (pp. 411–36). New York: Cambridge University Press.

Ziegler, A. (2007). Förderung von Leistungsexzellenz (Fostering of expertise). In: K. A. Heller & A. Ziegler (Eds.). *Begabt sein in Deutchland* (S. 113–38). Munster: LIT.

Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung* (Giftedness). Munich, Germany: UTB.

Ziegler, A. (2009). Ganzheitliche Förderung umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop-Soziotopförderung (Holistic encouragement compasses more than the person: Fostering the actiotope and the sociotope). *Heilpaedagogik online*, 2, 5–34.

Проф. Д-р Грозданка Гойков
Университет в Белграде, Высшая школа по образованию воспитателей в Вршаце и Учительский факультет

ПОКАЗАТЕЛИ ПЕРЕДОВЫХ ДОСТИЖЕНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Резюме

Данная статья посвящена контекстному вопросу оксюморонного характера образовательных стандартов с точки зрения показателей передовых достижений. Рассматривается сложность исключительности, а также возможность и обоснование определения стандартов достижения в рамках передовых достижений. Теоретический контекст для решения вопроса о законности образовательных стандартов учитывает термины Грасингера „триада обучения“, „большая четверка“, „Актиотоп“ и „Социотоп“. Теоретический контекст, а также результаты исследований, которыми он пользуется, показывают, что точки, обозначающие осуществление передовых достижений, нельзя определить, особенно их нельзя определить как образовательные стандарты, то есть как стандарты достижений. Цели достижения совершенства индивидуальны, они в отдельных „актиотопах“ предусматриваются для дальнейшего отдельного развития; стандарты в „актиотопе“ подразумевают что-то другое; они относятся к критериям качества, по которым каждое дальнейшее развитие в „актиотопе“ можно оценить в отношении целей обучения. В конце приведен всего лишь частичный эскиз одного поискового исследования и один из результатов этого исследования, как подтверждение взглядов, представленных в теоретической части работы, которая ставит под вопрос образовательные стандарты с точки зрения показателей совершенства.

Ключевые слова: *образовательные стандарты, одаренность* (*исключительность*).

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.017
Изворни научни чланак
стр. 101–114

Prof. dr Milan Matijević
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu, Hrvatska

CILJEVI NASTAVE, ODGOJA I UČENJA – TELEOLOŠKE, SEMANTIČKE I DIDAKTIČKE DILEME

Apstrakt: U tekstu autor razmatra neke teleološke, semantičke i didaktičke dileme u vezi sa iskazivanjem ishoda učenja, te ciljeva koje u odgojnom i nastavnom procesu trebaju ostvariti učitelji i učenici. Odgoj je ovdje shvaćen kao međuljudski odnos u kojem se stvaraju uvjeti za optimalan razvoj ljudske jedinke, a nastava kao zajednički rad učenika i učitelja na ostvarivanju planski iskazanih operativnih i konkretiziranih ciljeva.

Učenje kao proces i aktivnost ima individualnu i socijalnu dimenziju. Autor se posebno bavi utjecajima na određivanje i iskazivanje ciljeva odgoja, nastave i učenja sovjetskih, njemačkih, engleskih i američkih teoretičara u proteklih šezdeset godina na prostoru bivše Jugoslavije. U tekstu se podsjeća da je u prvoj trećini toga razdoblja snažan utjecaj sovjetskih autora, koji se i danas osjeća u znanstvenoj i stručnoj pedagoškoj literaturi. Posebno je upozoreno na susret različitih teorija i terminologija, napose onih koji se odnose na iskazivanje očekivanja (ciljeva) i ishoda procesa odgoja, odnosno učenja. U tom susretu različitih teorija (koji sa sobom donose i osnovne pojmove, definicije, klasifikacije, paradigme itd.) u zadnjoj trećini navedenog perioda osjeća se dominacija utjecaja autora čiji su radovi objavljeni na engleskom jeziku i koji su u zadnjih dvadesetak godina dosta prevođeni i citirani od strane autora u državama nastalim raspadom bivše Jugoslavije. Glavne znanstvene metode na koje se autor oslanja ovdje su analiza sadržaja te historijska, semantička, dijalektička i komparativna analiza.

Ključne riječi: *ciljevi odgoja, ciljevi učenja, ciljevi nastave, konkretizacija ciljeva, operacionalizacija ciljeva, teorije nastave, teorije učenja, teorije odgoja*.

UVOD

U prirodnim znanostima u novije vrijeme često se spominje teorija kaosa. Ukratko: stručnjaci nastoje objasniti uzročne veze i odnose među sustavima koji se pod određenim uvjetima ponašaju na prividno nepredvidljiv način. U procesu odgoja i obrazovanja, uz sudjelovanje različitih subjekata (posebno učenika i učitelja) takvih je događanja mnogo, a možda i previše. Važan dio sustava odgoja i obrazovanja predstavljaju ciljevi koje sudjelujući subjekti trebaju postići. Sustavna analiza

događanja u tom sustavu u proteklim desetljećima na prostorima bivše Jugoslavije obilježava u stanovitom smislu kaos (nered, slučajnost, nesustavnost….). Zato bi se i ovdje trebalo oslanjati, kao i u prirodnim znanostima na teoriju kaosa.

Nakon poznate i mnogo puta citirane Bloomove taksonomije odgojnih ciljeva (Bloom 1956 i prerađena verzija Anderson and Krathwohl, 2001), zatim radova američkog autora Roberta Franka Magera (1984. i 1997), na sveučilištima bivše Jugoslavije izrađeno je više magistarskih i doktorskih radova koji nastoje objasniti fenomen ciljeva odgoja (npr. Kujundžić 1978; Čandrlić 1986, Milutinović 2008). I nakon tih ozbiljnih i priznatih radova učiteljima ostaju i dalje brojna pitanja u susretu s ciljevima odgoja u svakodnevnoj odgojnoj i nastavnoj praksi ili uz proučavanje znanstvenih radova i priručnika za nastavnike u kojima se objašnjavaju ciljevi odgoja, ciljevi učenja, ciljevi nastave, ciljevi obrazovanja, ciljevi školovanja…

Učitelji se i dalje pitaju „čemu služe ciljevi odgoja“, iako je na to pitanje pokušao odgovoriti poznati njemački pedagog Wolfgang Brezinka (1973). Učitelji svakodnevno trebaju napisati ciljeve za rad s učenicima na svakom nastavnom satu, ali se pitaju trebaju li jasno istaknuti što će raditi učitelji ili što će raditi učenici? Odnose li se ti ciljevi na rad učitelja ili na rad učenika, ili pak na zajednički rad učitelja i učenika? Zatim, pitaju se: kako nakon završene nastavne epizode (jednog sata, jednog dana, jednog polugodišta, jednog razreda, određene škole itd.) procijeniti jesu li ti ciljevi ostvareni?

Na prostorima bivše Jugoslavije najviše utjecaja na teoriju ciljeva odgoja u proteklih šezdeset godina imala je prevedena opsežna (675 str.) knjiga ruskih pedagoga Jesipova i Gončarova (1947), jer je predstavljala glavni udžbenik u učiteljskim školama, te su tu knjigu temeljito proučavali i nastavnici na nastavničkim fakultetima (budući predavači pedagogije na učiteljskim školama). U toj je knjizi jasno istaknuta potreba razlikovanja *cilja* i *zadataka* odgoja, te potreba da se zadaci odgoja konkretiziraju prema pet osnovnih elemenata, odnosno područja odgoja: fizički odgoj, intelektualni (umni) odgoj, politehničko obrazovanje (tehnička kultura, radnotehnički odgoj), moralni odgoj te estetski odgoj (Jesipov i Gončarov 1947: 37). U toj je knjizi jasno istaknuto da je cilj odgoja u (sovjetskoj) školi osigurati djeci svestran razvoj, te spremanje djece za buduće građane (sovjetske) domovine, njene zaštitnike i aktivne graditelje komunističkog društva. U istom stilu su u nastavku konkretizirani zadaci prema prethodno spomenutih pet odgojnih područja. U kasnijim godinama, u državama nastalim na području bivše Jugoslavije nastavljena je ova pedagoška paradigma: razlikovanje ciljeva i zadataka, te konkretizacija zadataka u pet spomenutih osnovnih područja odgoja. Neki pedagozi su u tome dosljedni i danas.

Danilov i Jesipov (1964: 43–95) razmatraju zadatke i sadržaj u jedinstvenom poglavlju i teško je vidjeti da inzistiraju na jasnom razlikovanju nekih zadataka koji se odnose na područja ili u kojima je uočljiva neka logična klasifikacija.

Pod utjecajem tih autora, dugo godina su korištene kao važan pedagoški priručnik pedagogije knjige koje je uredio Stjepan Pataki (1951 i 1951a), te knjige koje

su kasnije o teorijama nastave i odgoja pisali domaći autori (npr. Šimleša 1978; Poljak 1980 i drugi). Šimleša (1978) objašnjava razlike između materijalnih, formalnofunkcionalnih i odgojnih zadataka nastave (1978: 239–240). Uočljivo je da on u svojim objašnjenjima tih zadataka misli na zadatke koje treba obavljati učitelji. Proces učenja učenika objašnjava na drugom mjestu (1978: 249–265)

Isticanje očekivanih ishoda odgojnog procesa u vidu razlikovanja cilja (opće) i zadataka (konkretnije) nalazimo i ranije kod autora čija je literatura korištena za školovanje budućih učitelja (npr. nekoliko izdanja knjige: Protić 1924: 39 i d.). Kao važne sastavne dijelove pedagogije on razlikuje teleologiju (koja se bavi ciljem i zadacima odgoja) i metodologiju (odnosno metodiku, koja se bavi nastavom i sredstvima odgoja).

Mnogo godina kasnije, N. Potkonjak uočava da je teško razgraničiti „cilj“ i „zadatke“ odgoja, tim prije što se često koriste ti termini kao sinonimi. No, ističe on, postoji već raširena praksa da se terminom „cilj“ označava širi, a terminom „zadaci“ uži ciljevi odgoja. Odnosno, najčešće se piše o cilju (jedan) i zadacima (više njih), a koji proizlaze iz tog cilja (Đorđević – Potkonjak 1983: 83)

Gruzdjev (1950: 61) govori i o zadacima škole. Teško je objasniti zašto odmah na početku knjige u istom poglavlju razmatra pitanja ciljeva i principa odgoja (u socijalističkom društvu) i na dvadesetak stranica objašnjava vezu proleterske revolucije i uloge škole u izgradnji komunizma, uz posebno isticanje zadataka i sastavnih dijelova (komunističkog) odgoja (Gruzdjev 1950: 56–77). Dakle, i to razlikovanje ciljeva i zadataka dolazi nam iz sovjetske literature. Treba li podsjetiti da se autori u objašnjavanju ciljeva i zadataka odgoja pozivaju samo na Marksa, Englesa, Lenjina, Staljina i dokumente Centralnog komiteta komunističke partije.

U znanstvenoj pedagoškoj i metodičkoj literaturi u proteklih stotinjak godina učestalo se spominju, uz teorije odgoja, pojmovi ideal, svrha, cilj, zadaci i/ili zadaća. Pokušajmo sadržajno odrediti te pojmove kako bismo lakše razumjeli teorije učenja i nastave, te metodičke preporuke za učitelje na svim razinama školovanja.

„Kad se u pedagogiji govori o najvišim svrhama, odnosno ciljevima odgoja, onda se često upotrebljava i termin odgojni ideali“ (Bezić 1990: 10). Isti autor podsjeća da je ideal neki uzvišeni ili poželjni cilj ili svrha (može se shvatiti da su ovdje cilj i svrha sinonimi?).

Ideal – pojam koji označava najveće savršenstvo, npr. društveni poredak, a da bi poslužio kao cilj kojem se teži (npr. savršena pravednost, sloboda pojedinca, demokratsko društvo (*Hrvatski enciklopedijski rječnik*: *Gra–J*, 2004: 163). U sličnom značenju ovaj je izraz koristio i Kujundžić (1978 i 1991).

„Svrha ono čemu se teži, što se želi postići; cilj (*Hrvatski enciklopedijski rječnik: Sim – Tap*, 2005: 223)

Cilj – ono što se želi postići, ono čemu se teži (u sportu: mjesto do kojeg se trči, meta u koju se gađa).

Zadatak – ono što se nekome stavlja u dužnost da radi ili izvrši, ono što treba izvršiti, dužnost, cilj, ono što treba riješiti (*Hrvatski enciklopedijski rječnik: Vit – Ž*, 2004: 79) Ovdje se ostavlja mogućnost da su *zadatak* i *cilj* sinonimi!

N. Kujundžić (1991: 31) smatra da je zajednički ideal ljudskog života *slobodan čovjek*. Sloboda je, dakle, vodeća ljudska vrijednost. Čovjek uvijek teži slobodi. Sloboda je temeljna antropološka odrednica čovjeka. U procesu odgoja i obrazovanja tu spoznaju valja uvažavati.

Da bi se mogao odvijati optimalan proces odgoja i obrazovanja (optimalno ostvarivanje mogućnosti svakog pojedinca), mora se osigurati zdrav fizički i psihički razvoj. Čovječanstvo je davno osvijestilo *zdravlje* kao vrhunski životni ideal. Kad je osigurana poticajna okolina za zdrav razvoj pojedinca, mogu se očekivati pozitivne rezultate odgoja i obrazovanja (uvijek shvaćenih kao višestruko determinirani procesi). Kujundžić (1991: 31–32) ističe i sljedeće ljudske vrijednosti koje je čovjek osvijestio u svojoj dugoj povijesti: istina, pravda, ljepota, uspješnost, ljubav i svetost (kao osnovnu religijsku vrednotu)[1].

Kod brojnih autora prevladava mišljenje da su osnovne ljudske vrijednosti: istina, ljubav, mir, nenasilje i ispravno djelovanje (npr. Jumsai and Burrows 1997). Uz svaku od tih vrednota ističe se više podvrednota, npr. za *ispravno djelovanje* to su: redovitost, točnost, poštenje, poštovanje drugih ljudi, timski rad, ravnopravnost itd. Ili podvrednote za *nenasilje* su: uljudnost, spremnost pomaganja drugima, želja da nikoga ne povrijedimo, spremnost na suradnju, demokracija itd. (Jumsai and Burrows 1997). Vrednote kao što su mir, tolerancija, demokracija, pravednost (odnosno, ljudska prava) i suradnja, u novije vrijeme izazivaju pozornost čovječanstva i eksperata iz svih područja znanosti. S tim u vezi javljaju se brojni stručni i međunarodni projekti i studije koji imaju odraza i u školskim kurikulumima (v. *It's Our Right*, 1990; *Living Together with our Differences*, 1995; Reardon 1995; Spajić-Vrkaš i sur. 2004).

Spomenute vrednote se ističu u ciljevima odgoja (npr. odgajati za mir, toleranciju i demokraciju), a to znači da su važni elementi u nastavnim kurikulumima, te da za njihovo ostvarivanje treba osigurati odgovarajuće uvjete te predvidjeti načine praćenja i vrednovanja.

[1] U ovom tekstu razlikujemo, radi jasnoće, sadržajno značenje izraza *vrednota* i *vrijednost*. „Vrednota“ označava temeljne stavove i uvjerenja na kojima počiva ljudsko društvo i nastavni kurikulumi, a „vrijednost“ znači svojstvo onoga što je vrijedno, što vrijedi u materijalnom, moralnom i duhovnom smislu. U dokimologiji i stručnim krugovima smatra se da sve što postoji (u materijalnom i duhovnom smislu) može biti podvrgnuto vrednovanju, odnosno određivanju vrijednosti iz perspektive određene osobe ili društvenih grupa. Naravno tu valja odrediti polazišta za vrednovanje, kriterije vrednovanja itd., a tim varijablama i aspektima nastavnih kurikuluma bavimo se u ovom tekstu.

1. CILJ(EVI) ODGOJA KAO POLAZIŠTE ZA DEFINIRANJE MODELA PRAĆENJA I OCJENJIVANJA

Teorija kurikuluma posebnu pozornost posvećuje objašnjavanju povezanosti ciljeva (očekivanih ishoda nastavnog procesa), te izbora modela i definiranja kriterija za praćenje, mjerenje, vrednovanje i ocjenjivanje (v. Matijević, 2004, 2005. i 2006). Zato će ovdje nešto više pozornosti biti posvećeno objašnjenju mjesta ciljeva u nastavnom procesu i teoriji kurikuluma.

Posebnu pozornost stručnjaka izaziva pojam i fenomen označen sintagmom „cilj odgoja“. U hrvatskom jeziku je uobičajeno izrazom CILJ označiti: (1) ono u što se gađa, što se želi pogoditi, (2) ono što se želi postići, čemu se teži. U sportu taj izraz označava *mjesto do kojeg se trči* (prema: *Hrvatski enciklopedijski rječnik: Bež – Dog*, 2005).

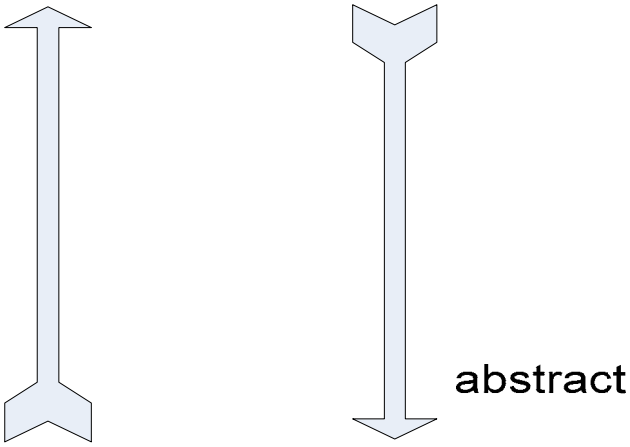
Slijedom prethodne logike, u pedagoškom znanstvenom i stručnom polju mogli bismo izrazom CILJ označiti *ono što se želi postići, ono čemu se teži*, ili, u prenesenom značenju, mjesto do kojeg treba stići (npr. steći diplomu učitelja klavira, položiti ispit za državnu maturu, završiti osnovnu školu).

Poseban problem u razmatranju ciljeva odgoja predstavlja određivanje stupnja konkretizacije. Uz cilj „naučiti čitati i pisati“, kao opći cilj primarnog školovanja, moguće je istaknuti (iskazati, navesti) mnogo konkretnijih ciljeva (npr. „naučiti čitati velika tiskana slova“, „naučiti pisati veliko i malo pisano slovo A“ kao jedan od ciljeva koji treba ostvariti na nekom nastavnom satu ili u jednoj nastavnoj epizodi).

Neki su pedagozi pokušavali postaviti opću matricu (model) za razmatranje stupnja konkretizacije ciljeva odgoja (npr. Möller 1992; Pastuović 1999; Anderson and Krathwohl 2001; Bognar i Matijević 2003). Čini nam se korisnim istaknuti ovdje pokušaj Christine Möller (1992), koja rabi izraze *Leitziel, Richtziel, Grobziel i Feinziel*. Ove je izraze teško jednoznačno prevesti na hrvatski pa ćemo ih pokušati objasniti. U njemačkom jeziku imenica *Leitung* znači ‘rukovodstvo’, ‘rukovođenje’; a glagol ‘*leiten*’– znači ‘voditi’, ‘upravljati’, ‘usmjeravati’. Proizlazi, dakle, da izraz „*Leitziel*“ znači usmjeravajući cilj, odnosno cilj prema kojemu su usmjerene razne aktivnosti, različite odgojne aktivnosti.

Njemačka riječ *Richtung* označava pravac, smjer, a *Richlinie* znači ‘direktiva’, ‘naputak’. Kod Christine Möller *Richtziel*, po logici prethodnih značenja sličnih riječi, označava usmjerenje, pravac djelovanja u odgoju s višim stupnjem konkretizacije od prethodnoga, polaznog stupnja (*Leitziel*). U njemačkom jeziku izrazi ‘*grob*’ – i ‘*fein*’ – označavaju suprotnosti, slično hrvatskim izrazima ‘grub’ i ‘fin’, odnosno ‘nezgrapan’ ili ‘nejasan’, te ‘jasan’ ili ‘konkretan’, ‘prikladan’ i sl. Dakle, Christine Möller pokušava prikazati odnos ciljeva koji su konkretni i jasni za usmjeravanje odgojnih aktivnosti, te globalnih smjernica (ideala, svrhovitosti) ko-

jima treba težiti, odnosno od kojih se izvode konkretni (ili konkretizirani) ciljevi odgoja, a koje obilježava visok stupanj apstraktnosti (vidi sliku 1).



Slika 1. *Ciljevi odgoja – između općeg i konkretnog prema Ch. Möller*
(Izvor: Keller & Novak 1993: 240; Edelmann & Möller, 1976)

Sličnu logiku slijedi i N. Kujundžić (1991: 34) kad objašnjava dolazišni ili ciljni podsustav koji se profilira programiranjem kao konkretizacijom u ove segmente: ideal, ciljevi, zadaci, nastavni predmeti (s dodijeljenim, odnosno pripadajućim ciljevima), odgojna područja do infinitezimalnih jedinica koje se ostvaruju u pojedinim odgojnim aktima (epizodama, situacijama).

U američkoj pedagoškoj literaturi je uobičajena uporaba izraza *aim, goal, objective* (v. Ornstein/Levine 1989: 494 i d.). Većina američkih autora rabi ove izraze za označavanje krajnje točke odgoja, odnosno odgojnog procesa (npr. Taba i Tyler, prema: Ornstein & Levine 1989: 494).

U stručnom smislu izraz ‘*aim*’ označava općenite ciljeve, opće smjernice, opći cilj kojemu su podređeni konkretniji ciljevi (*objectives*). To su ciljevi koji ne mogu biti izravno promatrani i evaluirani. Takav je npr. cilj ‘priprema učenika za demokratsko građanstvo’ ili ‘pripremanje učenika za zanimanje’.

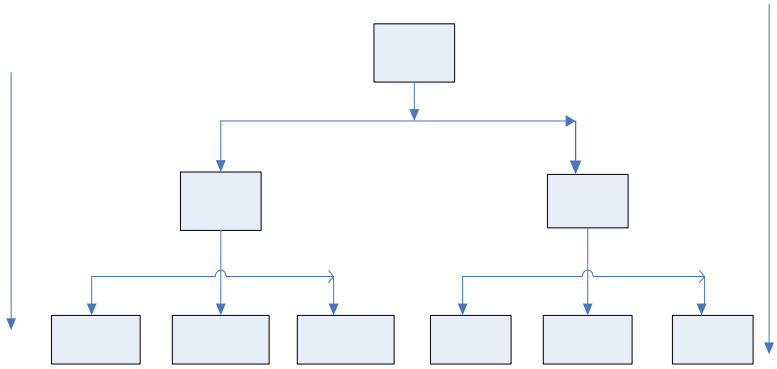
Izraz ‘*goal*’ – označava ciljeve koji se nalaze između onih koji su konkretizirani, jasni i nedvosmisleni (*objectives*), te ciljeva koji su općeniti i apstraktni (*aim*). Ova vrsta ciljeva izvodi se (derivira) iz općih smjernica (*aims*). Oni predstavljaju svojevrsno premoštenje (*intermediate objectives*) između općih (*aims*) i konkretnih ciljeva (*objectives).* Primjer ove vrste cilja, a u svezi spomenutog od-

goja za građanstvo, bi mogao biti ‘uvođenje učenika u politički i socijalni život zajednice’. I ovu vrstu ciljeva je teško pratiti i procjenjivati, pa ih se koristi kao polazište za daljnju konkretizaciju.

Značajniji ciljevi ovog stupnja konkretizacije (*goals*) u američkim školama su: ovladavanje osnovnim vještinama i temeljnim procesima, razvijanje ili profesionalno usmjeravanje, intelektualni razvoj, inkulturacija, razumijevanje interpersonalnih odnosa, autonomnost, građanstvo, kreativnost, psihofizički razvoj, njegovanje moralnih i estetskih vrednota, pomaganje samoostvarivanja (prema: Ornstein & Levine 1989: 497).

‘Objectives’ kao stručni izraz u praksi i znanosti o odgoju označava treću razinu konkretizacije ciljeva odgoja. U hrvatskoj stručnoj literaturi najbliži ovom značenju su ‘zadaci nastave’ ili jednostavno ‘konkretni (konkretizirani) ciljevi’ za određeni nastavni sat ili neku sličnu nastavnu epizodu (nastavni projekt, nastavni scenarij, nastavna sekvenca ili sl.).

Razinu ciljeva koju označava izraz *aim* određuje država ili ovlašteni prosvjetni organi države, a obično su takvi ciljevi istaknuti u najvažnijim državnim dokumentima (Ustav, školski zakon i sl.). Ciljeve koje označava izraz *goal* definira određena škola ili lokalna školska uprava. Treću razinu konkretizacije koju označava izraz *objectiv* određuju stručnjaci za nastavne kurikulume ili učitelji koji će organizirati nastavne situacije u kojima se takvi ciljevi mogu ostvariti, te pratiti i procjenjivati (vidi sliku 2).



Slika 2. *Svrha odgoja: tri razine određivanja* (Ornstein & Levine 1989: 495).

Kad je u pitanju razina apstraktnog, slična gledanja na ciljeve nalazimo i u Europi. Tako je npr. njemačko ministarstvo za kulturu i prosvjetu još 1973. godine formuliralo sljedeće zadatke škole (Giesecke 1993: 76):

– posredovati znanje, umijeća i sposobnosti;
– osposobiti za samostalnu, kritičku prosudbu, za samoodgovorno djelovanje i stvaralačku djelatnost;

– odgojiti za slobodu i demokraciju;
– odgojiti za tolerantnost, poštovanje dostojanstva drugih ljudi i tuđih uvjerenja;
– probuditi miroljubivost u duhu sporazumijevanja naroda;
– učiniti razumljivim etičke, kulturne i religijske norme;
– potaknuti spremnost za socijalno djelovanje i političku odgovornost;
– osposobiti za štovanje prava i dužnosti u društvu;
– orijentirati prema uvjetima svijeta rada.

U istaknutim ciljevima uočavamo neke ključne riječi koje smo prethodno spominjali kao osnovne ljudske vrednote (npr. mir, tolerancija, pravednost, suradnja, sloboda) ili kao općeprihvaćene kompetencije koje treba stjecati tijekom školovanja (npr. znanje, sposobnosti, socijalne vještine, kritičko mišljenje, kreativnost).

U razmatranju ciljeva odgoja nezaobilazne su studije američkih stručnjaka o klasifikaciji ciljeva odgoja koje su nastale u šezdesetim i sedamdesetim godinama prošlog stoljeća (Bloom et al., 1956; Krathwool et al. 1964; Harlow, 1972). U ovim, vjerojatno najcitiranijim studijama o ciljevima odgoja u proteklih pola stoljeća, autori polaze od spoznaja o tri najvažnija područja čovjekova razvoja: kognitivno, afektivno i psihomotorno područje.

S obzirom na stupanj interioriziranosti novih spoznaja u kognitivnom području, autori smatraju da je moguće uočiti šest razina: znanje, shvaćanje (razumijevanje), primjena, analiza, sinteza i evaluacija (Bloom et al., 1956). Ciljevi odgoja koji se odnose na kognitivnu domenu nastoje konkretizirati očekivani stupanj interiorizacije prema prethodnim stupnjevima. Najniži stupanj usvojenosti novih spoznaja označen je jednostavno izrazom *znanje* (engl. Knowledge). Tu spada poznavanje pojmova, terminologije, klasifikacija, principa, teorija, odnosno poznavanje informacija (npr. znati koji je glavni grad neke države). Viša razina naučenosti (interioriziranosti) podrazumijeva *shvaćanje* (razumijevanje), a to znači da osoba može prevesti, interpretirati, objasniti pojmove, teorije, principe i sl. Ciljevi koji podrazumijevaju treću razinu interioriziranosti (primjena) podrazumijevaju mogućnost primjene spoznaja iz prethodne dvije razine u nekoj situaciji (npr. predvidjeti mogući utjecaj temperature na neke kemijske tvari). Četvrti stupanj (analiza) uključuje ciljeve koji se odnose na mogućnost rastavljanja neke cjeline na dijelove, uočavanje odnosa među tim sastavnim dijelovima, te uočavanje i poznavanje organizacijskih načela (npr. moći navesti neke činjenice u svezi nekih hipoteza). Sinteza u ovom kontekstu uključuje ciljeve koji se odnose na stavljanje spoznatih dijelova u neku novu cjelinu kao što je neka jedinstvena komunikacija, sastavljanje nekog plana djelovanja (npr. stvaranje nekog umjetničkog djela ili definiranje scenarija postupanja u nekoj situaciji). I, na kraju, najviši stupanj interioriziranosti označen je izrazom evaluacija (ili vrednovanje). Ova razina ostvarenosti ciljeva odgoja (učenja) podrazumijeva mogućnost procjene značenja,

točnosti, prihvatljivosti nekih spoznaja i ostvarena iz prethodnih razina (npr. mogućnost kritičke procjene, navođenja protuargumenata za neke tvrdnje i sl.).

Za afektivno područje američki stručnjaci predviđaju (identificiraju, ističu) pet stupnjeva interioriziranosti, odnosno ostvarenosti ciljeva odgoja (ili učenja): primanje (*receiving*), reagiranje (*responding*), procjenjivanje (*valuing*), organizacija (*organization*), te karakterizaciju (*characterization*). Te razine internalizacije (interiorizacije, pounutrenja) označavaju stupanj ostvarenosti ciljeva u ovom području, odnosno stupanj usvojenosti nekih vrednota.

Mjerenje označava operaciju pridavanja brojeva predmetima, varijablama ili događajima u skladu s nekim pravilima koja slijede neku jasnu logiku. Izraz *mjeriti* podrazumijeva uspoređivanje s utvrđenom jedinicom mjere. Pritom pojam *mjera* podrazumijeva određeni standard ili sustav koji se upotrebljava za mjerenje veličine, količine ili stupnja, odnosno za uspoređivanje. Također izraz *mjera* označavao i „ono čime se mjeri“.

Među znanstvenicima vlada mišljenje da sve što postoji može biti predmetom mjerenja ili procjenjivanja. Naravno, treba temeljito odrediti *što* se mjeri, čemu će poslužiti to mjerenje (svrha), čime se mjeri (instrument, mjerilo) itd. Tu valja podsjetiti i na izraz *mjerilo* koji ima različita značenja – kriterij, mjera, ljestvica, skala, znak koji služi za ocjenu ili procjenu čega ili koga. Za procjenjivanje raznih varijabli kod učenika koriste se različita mjerila i različite skale, od onih s dva stupnja (zadovoljava – ne zadovoljava), do skala od četiri, pet, ili deset stupnjeva. S dokimološkog i didaktičkog motrišta važno je objasniti obilježja tih skala, te probleme koji prate njihovu primjenu u školskoj praksi.

Ciljevi učenja i ciljevi nastave služe, osim za izbor medija, metoda i didaktičkih strategija, za praćenje, mjerenje i ocjenjivanje njihove ostvarenosti. Toj svrsi mogu poslužiti samo ako su iskazani jednoznačno, konkretno i jasno.

ZAKLJUČAK

Proučavanjem opsežne literature došli smo do temeljitog uvida u teorije i praksu nastave i odgoja, pa se na temelju tako prikupljenih spoznaja mogu ponuditi neki zaključci i preporuke za učitelje na svim razinama školovanja.

Prvo, potrebno je isticati ciljeve koje treba postići nastavnik i ciljeve koje trebaju postići učenici. Pritom je korisno jasno iskazati aktivnosti ovih subjekata i očekivane ishode. Kad su učenici u pitanju, za kognitivno i motoričko područje korisno je naznačiti operacije koje će učenici moći uspješno (operacionalizacija ciljeva; s opisom kako i koliko kvalitetno) izvoditi nakon završene nastavne epizode.

Ovdje treba paziti da se ne ode u pretjerani funkcionalizam (formalizam), a zanemari afektivni razvoj, odnosno usvajanje odgojnih (moralnih) vrednota i učenje prihvatljivih repertoara ponašanja koje nije moguće operativno iskazati. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) hrvatski stručnjaci su ponudili listu kompetencija koje učenici trebaju stjecati tijekom obveznog školovanja, odnosno po ciklusima i razredima obvezne škole.[2] Budući da se ciljevi mogu iskazivati u vidu kompetencija samo u kognitivnom i afektivnom području, zanemarena je konkretizacija odgojnih ciljeva. Iako svi stručnjaci znaju da je to složen posao, uobičajeno je da se to ostavi učiteljima, te da se očekuje da oni uz svaki nastavni sat istaknu i odgojne ciljeve. Naravno, učiteljske kompetencije nisu na razini koja omogućuje dobivanje od učiteljica i učitelja ciljeve odgoja koji su korisni za odgojno djelovanje, te koji omogućuju praćenje i vrednovanje odgojnih ishoda.

Jasno iskazane aktivnosti i naznačeni ciljevi koje treba ostvariti u nastavnom procesu mogu biti od koristi učiteljima i učenicima pri dogovoru i izradi plana za izbor medija, metoda, nastavnih strategija i dizajniranja metodičkih scenarija uz koje se tako istaknuti ciljevi mogu postići (ostvariti). Frontalna predavačko-prikazivačka nastava mora ustupiti više mjesta metodičkim scenarijima u kojima su učenici aktivniji od učitelja (Matijević – Radovanović, 2011).

Pokušaji da se normira uporaba pojmova cilj i zadaci nisu urodili plodom, jer analiza brojnih školskih programa pokazuje veliku nedosljednost i brojne nejasnoće u iskazivanju planiranih aktivnosti i postignuća, tako da učitelji od tako istaknutih „ciljeva“ i „zadataka“ uglavnom nisu imali velike koristi (npr. *Osnovna škola*, 1959, i brojni nastavni programi u proteklih nekoliko desetljeća). Zato se čini mnogo korisnijim opredijeliti se za izraze koji su se pokazali najkorisnijim i najjasnijim u komunikaciji stručnjaka i učitelja s učenicima, te koji su izuzetno korisni za proces pra-

[2] Pedagozi su skloni sve češće, umjesto bavljenja ciljevima odgoja ili ciljevima učenja, isticati važnost kompetencija koje se stječu u školi, odnosno u nastavnom procesu (v. Suzić, 2005, 68–128; te *Preporuka Europskog parlamenta*, 2006).

ćenja, provjeravanja i ocjenjivanja: cilj i ciljevi. To, ne znači da treba napustiti izraze svrha, zadaci, zadaće, tamo gdje se može dokazati ili procijeniti da će takvi izrazi biti od koristi za objašnjenje, planiranje i organizaciju aktivnosti učenika i učitelja.

I pored spomenutih disertacija i brojnih znanstvenih studija i projektnih izvještaja, prethodna analiza je pokazala da se problematikom ciljeva odgoja, ciljeva nastave i ciljeva učenja treba stalno i sustavno baviti, jer se uvijek pojavljuju nove znanstvene spoznaje, nove znanstvene teorije, te zahtjevi za novim metodičkim rješenjima u nastavnoj praksi. Treba napustiti nerealna očekivanja da će učiteljice i učitelji svakodnevno uspješno konkretizirati ciljeve odgoja i ciljeve učenja na temelju (pre)općenitih formulacija koje su istaknute uz nastavne programe za pojedine vrste škola. Taj posao trebaju raditi vrhunske ekspertne grupe za svaki nastavni predmet, za svaki razred i za svaki stupanj školovanja (v. pokušaj hrvatskih eksperata: *Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011), a učiteljicama i učiteljima ostaviti tek obvezu praćenja i procjenjivanja ostvarenosti tih jasno određenih i napisanih ciljeva.

Literatura

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (ed.) (2001). *A Taxonomy for Teacning and Assessing*. New York: Longman.

Bezić, Ž. (1990). *Zašto i kako odgajati?* Đakovo: Biskupski ordinarijat.

Bloom, S. B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. *Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.

Bognar, L i Matijević, M. (2003). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brezinka, W. (1972). Was sind Erziehungsziele? *Zeitschrift für Pädagogik*, (19)4.

Čandrlić, J. (1986). *Problem provenijencije i determiniranosti odgojnog cilja u novijem razvoju pedagoške misli u Hrvatskoj* (doktorska disertacija). Pedagoški fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Danilov. M. A. i Jesipov, B. P. (1964). *Didaktika*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Đorđević, J. i Potkonjak, N, (1983). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Edelmann, G. und Möller, Ch. (1976). *Grundkurs Lernplanung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.

Gruzdjev, P. N. (red.) (1950). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Harlow, A. (1972). *Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: McKay.

Hrvatski enciklopedijski rječnik: *Bež –Dog* (2005), Zagreb: Novi liber.

Hrvatski enciklopedijski rječnik: *Sim – Tap* (2005), Zagreb: Novi liber.

Huppertz, N. und Schnizler, E. (1991). *Grundfragen der Pädagogik*. Köln: Stam-Verlag.

It's Our Right. (1990). London: UNICEF.

Jesipov, B. P. i Gončarov, N. K. (1947). *Pedagogika*. Beograd: Prosveta.

Jumsai, A. & Burrows, L. (1997). *Sathya Sai odgoj u duhu ljudskih vrijednosti*. Zagreb: Koordinacijski komitet Sathya Sai centra Hrvatske.

Keller, A. J. und Novak, F. (1993). *Kleines Pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg und Basel: Herder.

Krathwool, R. D., Bloom, S. B. & Masia, B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook II: Affective Domain. New York: McKay.

Kujundžić, N. (1978). *Prilog teoriji određenja odgojnog cilja* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kujundžić, N. (1991). Ciljevi i zadaci nove škole. U: *Osnovna škola na pragu XXI. stoljeća*. Zagreb: katehetski salezijanski centar, str. 31–41.

Living together with our differences (1995). Paris: UNESCO.

Mager, R. F. (1984). *Goal analysis*. Belmont, Calif.: Pitman Management and Training.

Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives: a critical tool in the development of effective instruction*. Atlanta, GA: Center for Effective Performance.

Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.

Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), str. 279–298.

Matijević, M. (2006). Ocjenjivanje u finskoj obveznoj školi. *Odgojne znanosti*, 8(2), str. 469–495.

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika: prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Školske novine.

Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Möller, Ch. (1992). Didaktika kao teorija kurikuluma. U: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 73–88.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: MZOS. Preuzeto: http://public.mzos.hr/Default.aspx?ec=2685

Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (1989). *Foundation of Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Osnovna škola (*Nastavni plan i program*) (1959): Beograd: Savremena škola.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

Pataki, S. (1951). Cilj i zadaci odgoja. U: *Pedagogija*: Pedagoško-književni zbor, str. 54–69.

Pataki, S. (ur.), (1951a). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Preporuka europskog parlamenta i savjeta od 18. 12. 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2010). *Metodika*, 11(20), str. 169–173.

Protić, Lj. M. (1924). *Opšta pedagogika*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.

Reardon, B. A. (1995). *Educating for human dignity: Learning abaut rights and responsibilities: A K-12 teaching resource*. Philadelphia: University of Pensylvania Press.

Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. i Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI* vijek. Banja Luka: IT-Centar.

Šimleša, P. (ur.) (1978). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Prof. Dr. Milan Matijević
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education in Zagreb, Croatia

CLASSIFICATION OF OBJECTIVES AND OUTCOMES OF TEACHING AND LEARNING IN SCHOOL

Summary

Over the past sixty years Russian, German and American authors have influenced teachers and other pedagogues working in the territory of former Yugoslavia (Russians P. N. Gruzdjev, N. K. Gončarov, B. P. Jesipov, and Americans B. S. Bloom and R. F. Mager in particular). Moreover, scientists from the former Yugoslavian territory have kept searching for new theories, classifications, and ways to present educational, teaching, and learning objectives (N. Potkonjak, J. Đorđević, P. Šimleša, V. Poljak, N. Pastuović, L. Bognar and many others). Content analysis of the most important documents related to school (school legislations and teaching programmes in particular) has shown obvious disorientation and inconsistent stating of educational, teaching, and learning objectives. Moreover, content analysis carried out on teachers' written preparations for the teaching process, has shown that teachers had not been sufficiently qualified for that important and complex task in the course of their previous education. In those documents (written preparations and lesson plans) teachers usually give the objectives they should achieve, while their pupils' objectives are often left out. Recently, there has been a clear tendency to state competences as outcomes of learning and schooling. This approach is useful; however, it is potentially dangerous as it places excessive emphasis on the instructional and functional objectives of education, while it neglects the educational objectives in terms of upbringing, as the outcomes of upbringing cannot be operationalized, and they are difficult to materialize and evaluate. The author of the paper discusses these and other questions of classification and materialization of educational objectives in terms of upbringing, teaching and learning objectives.

Key words: *educational objectives in terms of upbringing, teaching objectives, educational outcomes (in terms of upbringing), teaching outcomes, learning outcomes, compulsory education*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.013.42
Изворни научни чланак
стр. 115–128

Проф. др Новак Лакета
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Проф. др Данијела Василијевић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

НАСТАВНИ СИСТЕМИ ИЗМЕЂУ ИНДИВИДУАЛНОГ И СОЦИЈАЛНОГ КОНЦЕПТА РАЗВОЈА УЧЕНИКА[*]

Апстракт: У раду се путем теоријске аналитичко-синтетичке научно-истраживачке методе, разматра проблем наставних система насталих под утицајем идеја индивидуалне и социјалне педагогије. Истиче се потреба научног приступа (са становишта законитости наставе, учења и развоја ученика) у сагледавању вредности различитих система наставе и њихове функције у развоју индивидуалних и друштвених особина личности ученика. Указује се на потребу холистичког приступа у процењивању и вредновању наставних система, али и на могућност и неопходност креативне синтезе њихових добрих страна у нове вредности.

Кључне речи: *индивидуална педагогија, социјална педагогија, ученик, развој, друштво, наставни систем.*

Реч *систем* грчког је порекла, означава уређену и добро организовану структурну целину засновану на јасно утврђеним принципима. Сви елементи целине добро су уређени, односно систематизовани тако да сваки елемент система има своје место у укупном систему структурне целине. Наука која се бави овом проблематиком позната је под именом *систематологија*. Предмет њеног истраживања јесу системи научне грађе. Систем може бити, на пример, скуп принципа (идеја водиља) једне науке, облик друштвеног уређења и сл.

Када је реч о дидактичко-методичким системима, често се у педагошкој теорији и пракси користи и, такође грчки термин, стратегија. Говори се о стратегији наставе и учења, микростратегији, макростратегији и другим изведеницама из основног појма стратегија. Неки педагози свесно заобилазе ту реч зато што у основи има војно значење, јер означава науку о ратној вештини, о вођењу рата. „Стратег је војсковођа, добар познавалац вештине вођења рата“ (Мићуновић 1988: 522).

[*] Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026 чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког равоја Републике Србије.

Према познатим Хербартовим (Johan Friedrich Herbart, 1776–1841) ступњевима систем је трећа етапа наставног часа. Реч је о етапи формирања појмова и њиховом уклапању у систем знања. Према њиховој замисли, наставни садржај као целина разлаже се на најмање наставне јединице остваривe у временским оквирима једног наставног часа. Свака наставна јединица пролази кроз четири формална ступња, од којих је први *јасноћа* (припремање ученика помоћу анализе и синтезе за стицање новог знања), други *асоцијација* (упоређивање старих и нових представа – уочавање сличности и разлика), трећи *систем* (систем даље обраде појмова како би се преобразили у новији систем знања) и *метода* (примена стечених знања у пракси). И знање је систем чињеница и генерализација, остварен у јединственом процесу посматрања, мишљења и практичног деловања.

Када је реч о наставним, односно дидактичким системима (проблемска, фронтална, програмирана, егземпларна, индивидуализована, тимска настава...), социолошким облицима наставног рада (колективни рад, рад у групи, рад у пару, индивидуални рад) и другим стратегијама наставе, сви они имају своје утемељење у одговарајућим педагошким правцима и концептима насталим, више или мање, у оквирима индивидуалне и социјалне педагогије.

Индивидуална педагогија и све оно што из ње произлази, може се довести у везу са оним дидактичким системима или појединим њиховим елементима у којима се фаворизује слободан развој индивидуалности деце. То су околности где се појединац схвата као природно дата интегрална целина особина, битно различита од других појединаца, јединствена, непоновљива, те се, као таква, не може развијати по спољашњим моделима васпитања. На тај начин се онемогућује друштвена заједница да поставља циљ васпитања, јер се циљ васпитања, према њиховом схватању, налази у самој личности појединца и што ни један појединац не треба да усваја културу друштвене заједнице, већ треба да је обогаћује својим индивидуализмом. Оваква схватања нарочито су изражена кроз педагошки натурализам, педоцентризам и персонализам. Пажња је усмерена на развој дечје индивидуалности.

Жан Жак Русо (Jean Jaques Rousseau, 1712–1778) и Елена Кеј (Ellen Key, 1849–1926) противе се свему што спутава слободан и спонтан развој дечје индивидуалности. Отуда и отпор према наставним плановима и програмима у школи. То је, по својој суштини, био отпор уплитању државе и цркве у васпитање деце, то је директно противљење идејама социјалне и културне педагогије. Кеј тражи да се традиционалне форме васпитања замене природним васпитањем.

Због слободе, као идеје водиље у развоју детета, индивидуална педагогија (и њене варијанте) била је и остала прихватљива за бројне теоретичаре и практичаре.

Персоналистичка педагогија, као један од видова индивидуалне педагогије, критикујући Хербартов систем васпитања зато што фаворизује друштвену заједницу и њене циљеве васпитања, у центар пажње поставља личност –

персону. Личност мора бити слободна, и у друштву и у школи и њен се развој не сме ничим спутавати. Аутономија личности промовише се у васпитни идеал. Све трајне културне вредности треба учинити доступним васпитанику уколико има потребу за њима. Приоритет се даје духовном развоју личности, а не само природи детета. Представници персоналистичке педагогије и њеног концепта васпитања јесу Хуго Гаудиг (H. Gaudig 1860–1923) и Х. Шарелман (H. Scharrelmann 1871–1940). Њихове педагошке идеје популарисали су и развијали њихови следбеници, идеализујући личност и могућности њеног саморазвоја идући тако далеко у свом уверењу да се васпитањем слободне личности може ослободити личност друштвених стега. Без обзира на све слабости и заблуде садржане у овом концепту васпитања, персоналистичка педагогија одлучно се супротстављала претераној етатизацији школе и отворила пут слободном васпитању деце.

Са научног становишта, индивидуална педагогија васпитање лишава социјалних циљева и скреће у биологизам и психологизам, али јој се не може оспорити право појединца на лични развитак.

Неоспорно је да у васпитању треба полазити од дечје природе и да је треба развијати у таквим оквирима. Познато је да је и Јан Амос Коменски (J. A. Komensky, 1592–1670) свој концепт васпитања заснивао на неким елементима натурализма (природе). И многи други педагози класици увиђали су да је међу људима далеко више оног што се сматра индивидуализмом, него онога што им је заједничко.

У педагошкој науци познато је да се ученици међусобно разликују по генетским својствима, али и по особинама формираним под утицајима средине и васпитања. Отуда и питање да ли је оправдано организовати и изводити исту наставу за различите ученике. Природно је да се различити ученици васпитавају и образују на различитим изворима знања, различитим методама и облицима рада. Неопходно је да сваки ученик, на њему примерен начин, развија своје природне потенцијале до крајњих граница. Такав концепт васпитања заснива се на стварним, реалним могућностима ученика укључујући њихове способности, знања, потребе, интересовања и све друго што подстиче и развија њихов слободан и аутономан развој. Суштина индивидуалне педагогије исказује се кроз права појединца на сопствени индивидуални развој.

Гледано из угла идеологије, индивидуализам се испољава кроз карактер и отпор грађанства идеолошком униформисању наметнутог васпитања са позиција владајућих структура друштва или државе.

Социјална педагогија, као посебан педагошки концепт васпитања, појавила се у Немачкој на размеђи XIX и XX века, у време великих и оштрих социјалних и политичких подела у овој земљи, када је револуционарни раднички покрет имао јак политички утицај на широке народне масе. У таквим друштвено-политичким околностима истицан је значај васпитања и његова улога у смиривању друштвених тензија, као и у хомогенизацији и хармонији живота у

друштвеној заједници. Тада су владајуће друштвене структуре у васпитању виделе моћно средство у решавању сложених социјалних проблема.

Док индивидуална педагогија из ове ситуације тражи излаз у васпитању изразитих индивидуалности и у васпитању духовно јаких и активних појединаца, дотле социјална педагогија развија тезу социјалидеализма, схватање о томе како сваки појединац у друштву има своју функцију и значај и да та функција задовољава његове потребе под условом да је схвати и ако добровољно сарађује. Битно је да заједница постоји у свести индивидуе.

Немачки филозоф и педагог Паул Наторп (Paul Natorp, 1854–1924) тежи ка помирењу супротности интереса појединца и заједнице уз образложење да је развој појединца могућ уз помоћ људске заједнице и да се постиже усвајањем њених културних вредности. Залаже се за заједничко васпитање у јединственој народној школи како би се сви ученици васпитавали у духу заједнице и стицали навике заједничког живота. Радећи у том правцу, школа треба да развија и примењује различите социолошке облике рада.

Наторп социјално васпитање заснива на свести заједнице интереса и културе у одређеној друштвеној заједници. Међутим, не треба сметнути с ума да су и пре њега многи педагози исказивали потребу васпитања младих у складу са захтевима друштвене заједнице.

Од постанка људског друштва васпитање је било усмерено на припремање појединца за живот у друштвеној заједници. Од појединца се одувек очекивало да прихвата обавезе друштвене заједнице којој припада, да ради и да буде користан члан друштва. Упоредо са јачањем националне свести, стварањем националних држава и све чвршћег повезивања народа и земаља у веће заједнице, отвара се већи простор за идеологизацију васпитања.

Свака идеологија, као скуп владајућих идеја на којима се уређује друштво, настоји да васпитање стави у функцију задовољавања својих потреба и интересовања, а они су увек били и остали изнад права, потреба и интересовања појединаца. Према оваквим схватањима појединац се не може остварити изван друштвене заједнице, он само у друштвеној заједници може постићи свој пуни развој, постати потпуна личност и бити користан и себи и друштву. То даје заправо друштвеној заједници да васпитање сваког појединца подреди својим интересовањима.

Наторп сматра да човек може постати човеком, у правом смислу речи, само уколико припада некој заједници и уколико има развијену свест и потребу за заједничким животом у њој. Због тога циљ васпитања мора имати такву сврху – развијање свести сваког појединца о припадности заједници. То је усклађено и са Платоновом идејом о држави према којој интереси државе морају бити изнад интереса појединца. Такав циљ се може остварити само у добро планираној и добро организованој настави. То је педагошка идеја изведена из свести о заједници коју је могуће образложити социјалним факторима.

Идеје социјалне педагогије прихватају многи појединци и школе у свету, а нарочито неки поборници *Школе рада*. И сам Георг Кершенштајнер (G. Kerschesteiner, 1854–1932) је истицао да школа треба да оспособи појединца за живот у друштвеној заједници. Ову идеју прихватили су заговорници друштвеног и грађанског васпитања. Треба истаћи да су идеје социјалне педагогије, умногоме, нашле своје утемељење у концепту социјалистичког васпитања у другој половини двадесетог века.

И *културна педагогија*, као систем трајних надиндивидуалних вредности, остварених у делима појединих стваралаца, имала је снажан утицај на многе концепте наставе и учења. Културна педагогија заснива се на духовнонаучној психологији и филозофији културе. У културним добрима крију се вредности и могуће их је открити и оживети само ако се успостави контакт са њима и ако се разумевају и доживљавају као вредност. Комуникација са културним вредностима обогаћује личност, а она, с друге стране, обогаћује културна добра. Зато се ученици доводе у везу са културним добрима како би стицали нова знања и развијали властите способности и друге потенцијале.

Културна педагогија јесте покушај да се, у околностима друштвене кризе, путем образовања, врате културне вредности буржоаског друштва, да се учешћем сваког појединца у култури развија заједничка свест помоћу које ће се појединац укључивати у идеалну културно-стваралачку заједницу. То није ништа друго до покушај уједињења друштва на идеолошкој основи.

Битно је уочити да социјалној педагогији припадају сви концепти васпитања који наглашавају важност друштвених циљева васпитања, ту се, уствари, не ради о васпитању за друштво, већ за државу, за интересе владајуће класе. Све док се друштво дели на класе, не може бити васпитања за цело друштво, али је могуће стварати илузију о друштвеном јединству које у реалности не постоји.

Функционална педагогија полази од става да се психолошки процеси морају сагледавати холистички (целовито), а не парцијално. Не могу се, на пример, независно посматрати памћење, посматрање, машта, воља, мишљење... Људски организам јесте целовит систем чија се равнотежа постиже сталним задовољавањем биолошких и социјалних потреба. Поремећена равнотежа организма рађа потребу да се поново успостави равнотежа, а психичке су функције у служби тог циља.

Представник функционалне педагогије, швајцарски лекар, педагог и психолог Едвард Клапаред (E. Claparède, 1873–1940) – сматра да функционално васпитање лежи у основи сваког васпитања заснованог на интересовањима детета где су покретачи његове активности садржани у задовољавању властитих потреба. За различите типове ученика Клапаред је тражио њима одговарајућу школу, познату под именом „школа по мери“. Та школа треба да развија духовне снаге ученика водећи рачуна о њиховој биолошкој природи и њиховој користи за појединца, како би развијао и одржавао своје функције.

Идејама Клапареда били су, поред осталих, одушевљени: Р. Дотран, О. Декроли, Р. Кузине и Ц. Френе.

ИДЕЈЕ ИНДИВИДУАЛНЕ И СОЦИЈАЛНЕ ПЕДАГОГИЈЕ У НАСТАВИ

Основно је питање *како помирити или бар донекле приближити два међусобно поларизована става – индивидуализација и социјализација?* Једно је сигурно – да се не може бирати између једног и другог и да су оба подједнако важна, зато што је човек, а према томе и ученик, по својој природи и индивидуално и друштвено биће.

Научно је доказано да се у средишту васпитно-образовног рада налази ученик, да се на педагошкој науци заснован васпитно-образовни рад ослања на његове природне потенцијале, његове потребе, жеље и интересовања. Такође, доказано је да се ученик постепено развија кроз усвајање културних и научних садржаја, постаје све племенитија особа, трансформишући се из индивидуе у личност.

Потврђено је да само свет знања и интересовања детета нису довољни за развој свих његових потенцијала до крајње могућих граница. Осим тога, тврде научници, личност у развоју располаже скромним потребама (биолошким и социјалним), као основним покретачима активности које не може успешно проширивати и развијати без плански организованих подстицаја из ванске средине. Није спорно да индивидуални рад, прилагођен особинама ученика, подстиче његов интелектуални развој и развој других особина личности, али све то није и не може бити довољно за конструктивну сарадњу са својим окружењем.

Сав живи свет се на неки начин удружује да би лакше опстао, удружују се, на пример, животиње у крда, чопоре, јата... Тешко је замислити човека без свог друштвеног окружења, изолованог од људи. Због тога су прихватљиве све стратегије наставе и њихови циљеви васпитања усмерени на развој ученика, и као индивидуалног, и као друштвеног бића. У вези са овим ставом професор Јован Ђорђевић каже: „не можемо прихватити индивидуализацију као дидактички поступак, ако она доводи до изоловања и затварања јединке у свет усамљености, у себе, и у колико води ка интелектуалној, моралној, емотивној и духовној изолованости“ (Ђорђевић 1981: 61). И А. Клос, с правом, наглашава значај друштвеног живота ученика за његов развој, афирмацију и изражавање као индивидуалне личности и истиче да је опасно ићи у другу крајност – прихватање општих апстрактних циљева у васпитању, чија је реализација једино могућа кроз систем строгих и крутих социјализација, ослоњених на интересе друштвене заједнице, њених интересних слојева и група (Clausse, 1972). То је познат пут заробљавања појединца и подређивања његових интереса вишим интересима заједнице или групе, то је пут губљења идентитета, где појединац вреди онолико колико се потчињава тој заједници, односно групи.

Пожељно је да заједнички рад у групи допушта сваком појединцу да испољава своју активност и да ужива у резултатима свога рада.

Битно је да појединац буде слободан, да се као такав, ангажује у друштвеном животу, да истовремено манифестује своју припадност друштвеној заједници и све оно што га од ње разликује. Тако се могу превазилазити слабости екстремне индивидуализације и социјализације.

Идеје индивидуалне и социјалне педагогије нашле су своје место у различитим концептима наставе и учења, што се може илустровати следећим примерима.

(1) У *Далтон плану* (САД, експериментални модел) Хелене Паркерст (H. Parkhurst, 1904–1920) ученицима се даје више слободе, једнаке могућности за рад и напредовање у складу са индивидуалним ритмом сваког појединца. За сваки предмет је на располагању посебна просторија опремљена потребним изворима знања. Ту стичу знања ученици различитих разреда и различитих нивоа знања. Ученик може да напредује даље само ако постигне средњи ниво знања свог разреда. Сви ученици имају индивидуалне картоне у којима се бележи њихов успех.

Иако је тежиште рада на индивидуалном раду ученика, из овог плана није искључен колективни рад у настави. Индивидуалне активности ученика повремено се трансформишу у колективне и групне, то се дешава током вежбања у настави или када је потребно скренути пажњу свих ученика на нека важна питања која се тичу свих. У групама раде ученици истих или приближних нивоа знања, пружа им се прилика за развој различитих интеракцијских веза и односа.

(2) *Винетка планом* (САД) Карлтон Уошберн (C. Washburne, 1889–1968) настојао је да кроз специфичну организацију наставног рада током 1919–1920. године утиче на индивидуално и социјално формирање ученика. Овај план обухватио је две групе предмета, основне односно обавезне и факултативне. На тај начин осигуравало се усвајање градива обавезног за све ученике (заједничко језгро) и пружала прилика ученицима да бирају предмете према властитој жељи и интересовањима. Уошберн је овим путем желео да реши супротстављене ставове индивидуалне и социјалне педагогије, желео је да уважи индивидуалне особине ученика и да путем групног рада оствари задатке друштвеног васпитања (усвајање градива није утицало на напредовање ученика, а ученици су радили по групама).

(3) *Пројект методом* Килпатрик (W. H. Kilpatrick, 1871–1965) настоји да путем вежби интензивира развој интелектуалних способности ученика. Циљ је пробудити интересовање, покренути на размишљање и лично истраживање, што се постиже кроз четири типа пројекта: конструктивног типа, усвајања и процењивања, проблемског типа, типа учења. Пројекти могу бити индивидуални (када их спроводи појединац) и социјални (ако их спроводи група). У окви-

рима групног рада сваки појединац развија индивидуалну активност и усмерава је крајњем циљу који је заједнички за све. Пројект метод је комбинација индивидуалног и групног рада.

(4) *Методом центра интересовања*, чији је оснивач Белгијанац Овид Декроли (O. Dekroly, 1871–1932), обезбеђују се практични подстицаји животу. Настава треба да одговара захтевима индивидуалног и друштвеног живота уз основну идеју водиљу *школа за живот путем живота.* У таквим условима ученик стиче знања о себи, о својим потребама и својој природној и друштвеној средини. Сва та знања груписана су око центра интересовања ослоњених на његове потребе и тежње. Декроли наводи четири групе интересовања сваког појединца: да се храни, да се бори против непогода, да се брани од опасности и непријатеља, да делује, живи и ради солидарно. Наставно градиво концентрише се око центра интересовања (принцип концентрације) и својом природом подстиче ученика да опажа, мисли и делује као целина (принцип глобализације).

Метод центра интересовања покреће ученика на активност, у свакој етапи наставног процеса ученик посматра, врши повезивања у времену и простору, испољава конкретно и апстрактно мишљење.

Ученици раде, истражују, решавају проблемске ситуације властитим темпом и властитом брзином и у складу са својим особинама. Таква настава привлачи ученике, мотивише их изнутра омогућавајући им да задовољавају своје потребе. Стога, Декроли говори о школи „по мери детета“. Међутим, он није запоставио колективно васпитање, сматра га веома важним фактором социјалног и моралног формирања ученика.

(5) *Систем Френеа* (Cèlestin Freinet, 1896–1966), његов оснивач Француз Целестин Френе тежиште ставља на индивидуализацију наставног рада и самосталан рад ученика. Самосталан рад и учење су повезани са колективним радом заснованом на принципу самоуправе ученика. Френе је тражио пут несметаног развоја личности и очувања властитог идентитета у условима савременог живота. Велики значај придаје стварању услова за развој слободног избора, а то се постиже правилном мотивацијом ученика, слободним избором рада и кроз организовану васпитну средину усмерену на индивидуалне подстицаје ученика. У школу су уведени принципи *активне школе*, школа је чврсто повезана са друштвеном средином.

(6) *Индивидуални рад путем листића* осмислио је и разрадио швајцарски педагог Роберт Дотран (Robert Dottrens 1893–1984). Док су листићи у наставним концептима Уошберна и Паркхерст били повезани са индивидуалним учењем, Дотранови листићи су намењени индивидуализацији рада у масовној настави. За разлику од наставних система Винетка плана и Далтон плана, Дотран се усредсредио на повезивање индивидуалног и колективног рада у настави. У реализацији наставних програма, у циљу индивидуализације наставе, користе се четири врсте листића: листићи за надокнађивање (у функцији попуња-

вања празнина и исправљања пропуста у настави), листићи за развој (намењени су даровитим ученицима), листићи за вежбање (вежбање се прилагођава сваком ученику) и листићи за самостално учење (самообразовање).

И савремени наставни системи и социолошки облици наставног рада повезани су са идејама индивидуалне и социјалне педагогије. Уколико се, у теоријском и емпиријском смислу, заснивају искључиво на једним или другим идејама, а не и на једним и на другим, онда такви системи и концепти наставе заслужују озбиљну критику.

Најчешћи предмет критике јесте фронтални систем наставе, сматра се превазиђеним, бескорисним, па чак и штетним за развој ученика. Фронтална настава се, по оцени критичара, своди на монолошку методу, једносмерну комуникацију у процесу наставе и учења, на презентовање истих садржаја за све ученике, доводи ученика у позицију објекта, пасивног слушаоца, чија су знања ниског квалитета. И поред тога, фронтални рад опстаје и живи, од античке Грчке до данас, иако се неке његове вредности занемарују или паушално оцењују. Не треба сметнути с ума да фронтална настава садржи неке идеје индивидуалне и социјалне педагогије.

Индивидуална настава омогућује висок степен активности ученика, заснована је на идејама индивидуалних својстава и великих разлика међу ученицима. „Индивидуализовати наставу“, каже професор Ђорђевић, „значи оријентисати се на реалне типове ученика, узети у обзир разлике међу њима, ускладити и варирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима“ (Ђорђевић 1981: 144–145).

Сагледавајући индивидуализовану наставу са теоријског и емпиријског аспекта, професор Петар Шимлеша износи и образлаже шест ставова, то су: а) залагање за унутрашњу диференцијацију и индивидуализацију у оквиру разредног колектива, б) основни циљеви и задаци наставе не подлежу диференцијацији, већ само пут, темпо рада и степен тежине, в) наставник у индивидуализованој настави је мање предавач, а више организатор и сарадник, г) индивидуализована настава нема ништа заједничко са индивидуалним васпитањем и образовањем, д) индивидуализована настава почива на сазнању да је учење, у основи, индивидуалан стваралачки чин и процес и да представља и поспешује способност самосталног учења (Шимлеша 1980).

Свим облицима индивидуализације наставног рада претходи диференцијација ученика по низу параметара, као што су, на пример, ниво знања, способности, интересовања, темпо рада, темпо напредовања. Поред ових карактеристика ученика, Кулиговска истиче и разлике у сазнајним могућностима, разлике у здравственом стању и разлике у условима средине (Kuligowska, 1975).

Социјално диференцирање помаже успешнијем уклапању ученика у друштвену заједницу и доприноси конструктивној сарадњи са окружењем.

Ученици се укључују у групе различитих или истих социјалних састава. Диференцијација се односи на избор начина рада и поступака са ученицима, одабир извора знања...

Програмирана настава јесте један од облика индивидуализације наставног рада. Овај дидактички систем везује се за *бихејвиористичку теорију* учења и управљање понашањем ученика уз помоћ поткрепљења. Реч је о програмираном учењу заснованом на стимулусу и реакцији.

Суштина програмиране наставе, кроз линеарни, разгранати или комбиновани модел, исказује се кроз четири важна обележја: саопштавање информације, усвајање информације, формулисање и решавање задатака, повратна информација. Добро дозираним и благовременим поткрепљењем убрзава се и побољшава учење. Ученик се властитим успехом подстиче на интензивнију активност.

У линеарном програму сви ученици раде на истим садржајима и на исти начин: добијају исте информације, решавају исте задатке, раде истим редоследом, корак по корак. Индивидуализован је само темпо рада.

За разлику од линеарног програма, разгранати програм нема праволонијски ток учења, ток учења је различит, разгранат. Разгранати програм је прихватљивији са становишта прилагођености учења могућностима ученика. Поред индивидуализације темпа рада учења, омогућује диференцијацију наставних садржаја и поступака. Бољим ученицима допушта се праволинијско кретање, односно „прескакање“ једног или више чланака (секвенци, порција градива), уколико их знају. Тако мање способнији ученици користе дужи, али за њих прихватљивији пут учења (користе допунске информације – чланке).

Стављајући ове идеје у оквире кибернетике Н. Ф. Тализина (Тализина, 1975) истиче следеће захтеве за управљање процесом наставе: (а) утврђивање циља управљања (циљ наставног рада); (б) утврђивање полазног стања (ниво знања, способности ученика...); (в) утврђивање програма за мењање стања (садржај програмиране наставе); (г) обезбеђивање повратне везе (спрега задате и извршене радње); (д) регулација (корекција система – исправке и побољшање програма); (ђ) постављање критеријума за мерење резултата; (е) утврђивање алгоритма наставе (упутство или образац којим су одређене операције и редослед њиховог извођења да би се остварили постављени задаци).

Гледано из угла индивидуалне и социјалне педагогије, програмирана настава има своје добре и лоше стране. Предности програмиране наставе су: ученик се лаганим корацима води до циља, успех ученика загарантован је у високом проценту, сталном повратном информацијом ученик је мотивисан за рад и учење, рад је индивидуализован. Лоше стране програмиране наставе су у следећем: она је систем строгог вођења – следи сваки корак програмера, строго утврђени пут рада спутава креативност ученика, нема интерперсоналних односа између субјеката наставе, нема социјализације ученика, рад ученика је искључиво индивидуалан.

Егземпларна настава се јавила као одговор на опширне наставне планове и програме и оптерећење ученика. Циљ јој је ограничење на битно, репрезентативно, односно егземпларно градиво. Најпре се проучавањем наставног програма издвајају слични садржаји, а онда по одређеним критеријумима издваја битно – основно – егземпларно. Након такве диференцијације садржаја, уз помоћ најефикасније наставне технологије, обрађује се егземпларни садржај тако да ученици у потпуности схвате градиво и усвоје садржајни, методички, логички и технички модел егземпларног рада. Пошто је егземпларни садржај делић у мноштву сличних садржаја, постоји реална могућност да егземпларни садржаји остану изоловане целине у свести ученика. Да се то не би десило ученици самостално усвајају аналогне (сличне) садржаје који су изван оквира егземпларне теме. Рад ученика може бити диференциран и недиференциран. Недиференциран је кад сви ученици усвајају исте садржаје, а диференциран кад различити ученици усвајају различите садржаје. На крају следи продуктивно понављање егземпларних и аналогних садржаја како би се успоставиле мисаоне везе између егземпларних и аналогних садржаја.

Предности егземпларне наставе: успешно се обрађују шире наставне целине са доста сличних садржаја, повећава се активност ученика, доприноси се осамостаљивању ученика, ученици се навикавају на коришћење савремене наставне технологије. Њени недостаци су: рад по туђем моделу, тражење оригиналних модела за решавање свих животних ситуација.

Тимска настава, утемељена је на критици предметне наставе у оквирима разредно-часовног система, је покушај превазилажења недостатака постојећих наставних система. Циљ је: квалитетнија комуникација у настави, флексибилнији приступ груписању ученика у настави, флексибилнији приступ временском трајању наставног рада, бољи услови рада у настави, интердисциплинарни и целовит приступ проучавању наставног градива, индивидуализација наставног рада. Тежи се повезивању различитих наставних предмета у целину кроз разноврсне међупредметне везе. Програм тимске наставе има два дела, први је обавезан за све ученике, док је други изборни. Тимска настава се остварује у великим (90–200 ученика), средњим (30–35 ученика) и малим (5–7 ученика) групама. У великим групама се ради пленарно, карактерише их фронтални рад и монолошка метода. У средњим групама увод је такође, фронталан, а потом следи вишесмерна комуникација у свим етапама рада. Сврха разврставања ученика у групе је индивидуализација наставног рада.

Предности тимске наставе се испољавају кроз: комбиновање најуспешнијих специјалности наставника, демонстрацију вишегодишњег искуства, флексибилност при избору садржаја и коришћењу времена рада, диференцијацију и индивидуализацију рада у настави, коришћење разноврсних извора знања, већу активност ученика (Лакета – Василијевић 2006).

Што се недостатака овог наставног система тиче, они се могу свести на следеће: она је као систем недовољно дефинисана, више се ослања на наставну

праксу него на теорију, превише се заснива на неаргументованој критици разредно-часовног система и наставе уопште; све њене вредности су ослоњене на постојеће системе наставе и социолошке облике наставног рада; организација тимске наставе је сложена.

Проблемска настава, као специфичан дидактички систем, заснива се на учењу путем решавања проблема. Решење проблема никад не долази само од себе, оно је увек резултат мукотрпног интелектуалног рада, односно низа претходних умних радњи у психи ученика.

Проблем се јавља у новим, раније недоживљеним ситуацијама, а до његовог решења се долази мисаоним путем чији су садржај операције логичког мишљења. Мишљење омогућује, субјектима наставног процеса, дубље понирање у сложене законитости објективне природне и друштвене стварности.

Наставу, као процес који има свој ток, кретање и узрочно-последичне везе, могуће је посматрати са различитих аспеката. Један од њих је сазнајни аспект наставе, укључује путеве и стилове сазнавања. Проблемност је неотуђиво својство сваког сазнајног процеса, а решавање проблема, налажење имплицитног (непознатог) на основу експлицитног (познатог).

Процес решавања проблема најбоље показује колико је људско мишљење противуречан процес: анализи је, на пример, супротан процес синтеза, индукцији дедукција. У проблемској настави постоје супротности између датог и задатог, познатог и непознатог, старог и новог.

На значај и улогу проблемске наставе је указао експеримент који се спровео Институт за педагошка истраживања у Београду, још 1969. године. Експериментисало се у настави математике у првом и другом разреду основне школе. Истраживање је водио професор др Радивој Квашчев (1977). Експеримент је показао: (а) највећи успех је постигнут у задацима теста знања и теста критичког мишљења који су захтевали веће учешће мишљења и расуђивања; (б) слабији ученици су (у односу на себе) брже напредовали од средњих и бољих ученика, али је разлика и даље остала значајна; (в) после престанка експеримента запажено је благо опадање успеха код свих категорија ученика; (г) фактор пола није утицао на резултате истраживања (нема разлике између дечака и девојчица у погледу когнитивних способности); (д) решавање проблема убрзава развој креативног математичког мишљења.

И са становишта индивидуалне и са становишта социјалне педагогије, проблемска настава има велики образовни, васпитни и емоционални значај. Образовни значај се показује кроз: повећање обима, дубине и трајности знања, примену стечених знања у пракси, поспешивање учења помоћу трансфера, смањење грешака у мишљењу, развој критичког мишљења, већа способност за рад и учење, боље схватање суштине законитости, истраживачки приступ у проналажењу различитих одговора. Васпитни значај се односи на усмереност ка постављеном циљу, колективни дух и жељу да сваки члан колектива по-

стигне успех, стање задовољства због нађеног решења, жељу за сарадњу са другима, осећање дивљења према науци. Емоционални значај се огледа кроз мотивацију, интересовања и вољни напор у решавању проблемских ситуација.

Поуздани индикатори идеја индивидуалне и социјалне педагогије, у различитим наставним системима, јесу социолошки облици наставног рада. То су, најчешће, колективни рад, рад у пару, групни рад и индивидуални рад, као и бројне њихове комбинације и варијанте. Ови облици рада су средства развоја индивидуалних и социјалних карактеристика личности ученика. Поред развоја властитих особина, онога што сваку личност чини оним што јесте, развијају се и оне особине које употпуњују и оплемењују друштвено биће личности.

ЗАКЉУЧАК

Дидактика, као посебна педагошка дисциплина, познаје различите системе наставе и учења. Сви они се, мање или више, заснивају на идејама индивидуалне и социјалне педагогије. Сваки систем наставе организован је из мноштва елемената, у њему одговарајућу целину, специфичне структуре посебних обележја.

У савременој дидактичкој теорији постоје различити наставни системи. Настајали су и развијали се у различитим друштвено-историјским условима. Има мишљења да су неки од њих застарели, превазиђени и непримерени потребама новог времена. То су више паушалне оцене и научно неверификоване хипотезе. Неприхватљиви су критизерство или било која друга вредновања изван научних оквира, нарочито су неприхватљива мишљења формирана под окриљем било које идеолошко-политичке свести. Наставне системе треба сагледавати целовито, у складу са развојем индивидуалних и социјалних особина ученика, узимајући у обзир његову личност, понашање, мотивацију за рад, педагошки статус у настави, могућности оптималног развоја и његов друштвени живот.

Сви наставни системи, настали у одређеном времену и простору, под утицајима различитих погледа на човека и друштво, носе обележје свога времена, што значи да не могу претендовати на универзалност и да имају добре и лоше стране. Креативном синтезом добрих страна наставних система могуће је помирити крајности индивидуалне и социјалне педагогије.

Литература

Василијевић, Д. (2007). *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања у природи*. Ужице: Учитељски факултет.

Dotran, R. (1962). *Individualizovana nastava*. Sarajevo.

Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава*. Београд: Научна књига.

Квашчев, Р. (1977). *Моделовање процеса учења*. Београд: Просвета.

Клапаред, Е. (1929). *Школа по мери*. Београд.

Kuligowska, K. (1975). Pr*oblemyindiwidualizacijanauczania*. Warszawa.

Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.

Мићуновић, Љ. (1988). *Савремени лексикон страних речи*. Нови Сад: Књижевна задруга.

Поткоњак, Н. (2012). *Педагогија у Срба*. Београд: Српска академија образовања и Едука.

Тализина, Н. Ф. (1975). *Управление процесом усвоения знаний*. Москва: Изд–во МГУ.

Clausse, A. (1972). *Philosophie et méthodologie d'un enseignement* rénové. Liege Georges Thone.

Freinet, C. (1970). *Les techniques Freinet de l'ecole moderne*. Paris: Armand Colin.

Шимлеша, П. (1980). *Изабрана дјела*, том 2. Осијек: Педагошки факултет.

Prof. Dr. Novak Laketa
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice
Prof. Dr. Danijela Vasilijevic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

TEACHING SYSTEMS BETWEEN THE INDIVIDUAL AND THE SOCIAL CONCEPT OF PUPIL`S DEVELOPMENT

Summary

The paper considers the problem of teaching systems developed under the influence of the ideas of individual and social pedagogy, using theoretical analytical-synthetical scientific research methods. The authors emphasize the need for a scientific approach (from the standpoint of legality of teaching, learning and pupil1s development) for comprehending the values of different teaching systems and their function in the development of individual and social characteristics of pupil`s personality.The authors point to the need for a holistic approach in evaluating and estimating the teaching systems, but also to the possibility and necessity of a creative synthesis of their good sides in producing new values.

Key words: *individual pedagogy, social pedagogy, pupil, development, society, system of teaching*.

II

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.13
Изворни научни чланак
стр. 131–146

Проф. др Драго Бранковић
Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет у Бања Луци
Доц. др Бране Микановић
Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет у Бања Луци

МОДЕЛИ ИСКУСТВЕНОГ УЧЕЊА У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ НАСТАВНИКА

Апстракт: У фокусу интересовања већег броја педагога последњих година налазе се сложени проблеми професионалног развоја наставника. Искуствено учење у педагогији теоријски и емпиријски се конституише као значајан облик усавршавања и професионалног развоја. Након анализирања теоријских упоришта искуственог учења и краћег осврта на компетенције и професионални развој наставника, аутори су представили три изведбена модела искуственог учења.

Представљена су схватања према којима је искуствено учење континуиран процес критичке евалуације властитог или туђег искуства које кроз цикличну трансформацију ранијег искуства и интеракције особе и околине омогућава усвајање нових знања. Професионални развој наставника представља цјеложивотни процес у којем је он активни модератор и усмјеривач свог властитог искуства. Критичка анализа показује да је професионални развој наставника могуће унаприједити примјеном модела рефлексивног учења, модела супервизијског учења и модела учења уз стручно вођење (coaching). Посебна вриједност учења и професионалног развоја наставника помоћу ових модела садржана је у изграђивању властите васпитно-образовне праксе и њеног довођења у контекст педагошке теорије.

Кључне ријечи: *искуствено учење, професионални развој, рефлексивно учење, супервизијско учење, стручно вођење (coaching).*

ТЕОРИЈСКА УПОРИШТА ИСКУСТВЕНОГ УЧЕЊА

Искуствено учење у педагошкој науци није довољно теоријски утемељено и емпиријски истражено подручје. Почетни проблем, свакако, чини непрецизност појмовног одређења искуственог учења. Тешко је пронаћи јединствено одређење, јер се и појмови искуство и учење различито одређују. Појам искуство спада у категорију саморазумљивих појмова (појмови различитих и непрецизних значења). Оно се најчешће одређује као стално доживљавање субјекта (појединца) једног или више догађаја у његовој свакидашњици.

Познато је да појединци исти догађај сазнају, доживљавају и на њега реагују различито, па је и искуство од субјекта до субјекта различито. Не улазећи у ширу семантичку расправу, може се прихватити одређење према којем је искуство *„процес и резултат схватања објективне стварности у свијести конкретне индивидуе до којег се долази опажањем, мисаоном прерадом и емоционалним доживљавањем*“ (Бранковић 2011: 90). У контексту искуственог учења прихватљиво је шире схватање појма учење према којем оно обухвата стицање знања, разумијевање и процјене, али и учење метода и стратегија, социјалнокомуникацијско и афективно учење. Тако схваћено учење представља *процес континуираног мијењања појединца властитом активношћу*. И поред већег броја дефиниција искуственог учења, за анализу у овом раду издвајамо само двије које суштински изражавају смисао и суштину искуственог учења. Према схватањима Барда и Вилсона, искуствено учење је „процес у којем долази до разумијевања смисла кроз интеракцију унутрашњег личног свијета с ванјским свијетом“ (Bearda & Wilson 2006: 38). Битна одредница у овој дефиницији садржана је у схватању да је искуствено учење интеракција личног „унутрашњег“ и „ванјског свијета“. Творац теорије о искуственом учењу Дејвид Колб искуствено учење дефинише као „процес у којем се знање ствара кроз трансформацију искуства“ (Kolb 1984: 38). Његова дефиниција искуственог учења заснована је на трансформацији искуства. Суштину таквог учења Колб је конкретизовао сљедећим премисама: у процесу учења искуство се трансформише континуирано; свако ново учење укључује преиспитивање већ наученог; учење је стално осцилирање између доживљаја и разумијевања и између рефлексије и акције; учење је холистички адаптиван процес који укључује цијелу особу; учење је трансакцијски процес између особе и околине и исходи учења су конструкције личног сазнања о свијету.

Критичка анализа наведених дефиниција приказује да су прихватљиве конституенте како прве, тако и друге дефиниције, уз напомену да интеракција и трансформација не „покривају“ све сложене процесе (сазнајне, мисаоне, емоционалне) који чине искуствено учење. Дакле, холистичко схватање искуственог учења представља прихватљиво теоријско-методолошко рјешење. Осим наведених проблема исказаних у претходним дефиницијама, постоје и два теоријско-методолошка приступа искуственом учењу.

Према првом приступу, искуствено учење заснива се на хуманистичкој психологији и темељи се на мотивационим и афективним аспектима процеса учења. Маслов и Роџерс (Maslov, Rogers), представници таквог учења, холистички схватају процес учења и тумаче га као *самоостварење* (Maslov) или *смислено искуство* (Rogers). У хијерархијском поретку потреба (преживљавање, сигурност, припадање, постигнуће, самоостварење) и њиховом динамизму, личност чини оно што је релевантно за „одржавање позитивне слике о себи те смисленим за остваривање својих животних циљева“ (Vizek-Vidović, Vlahović-Šestić 2007: 283). За остваривање животних циљева посебно су битна: самоактивност, самоиницијативност, самоодговорност и самоевалуација властитог постигнућа.

Други приступ теорији искуственог учења темељи се на конструктивистичкој парадигми. Представници тог схватања (C. Lewin, J. Dewey, J. Piaget, D. A. Kolb) процес учења тумаче са аспекта универзалних вриједности искуства. Према схватањима Колба, теорија искуственог учења у концепту образовања и цјеложивотног учења почива на сазнањима филозофије, социјалне и когнитивне психологије. Захваљујући таквим широким теоријским основама, Колб (1984) је идентификовао темељне поставке искуственог учења (учења као трансформације искуства) и поставио циклични модел искуственог учења. Такав модел функционално интегрише четири фазе процеса искуственог учења:

1. *конкретно искуство или доживљавање* (удубљивање и разумијевање кроз процес посматрања, доживљавања и реаговања на конкретно искуство);
2. *рефлексивна опсервација* (прикупљање података о доживљеном и његова критичка процјена);
3. *концептуализација* (анализирање и осмишљавање података – значење и интерпретација);
4. *активно експериментисање* (провјеравање импликација у новим ситуацијама).

На основу претходно наведене четири фазе, Колб је теорију искуственог учења обогатио идентификацијом специфичне типологије стилова учења. Према његовим схватањима, стилови учења представљају комбинацију двије фазе искуственог учења. На основу различитих комбинација Колб је идентификовао четири стила искуственог учења: *дивергентни, конвергентни, асимилирајући и акомодирајући стил учења*. *Дивергентни стил учења* (комбинација конкретног искуства и рефлексивног посматрања) препознатљив је код појединаца који у процесу учења конкретно искуство сагледавају из различитих углова. *Конвергенти стил* (интеграција експериментисања и апстрактног резоновања) имају појединци који кроз процес учења на основу теоријских поставки практично провјеравају и рјешавају проблеме. *Асимилирајући стил* (повезивање рефлексивног искуства и апстрактног размишљања) препознатљив је код појединаца који процес учења заснивају на откривању већег броја информација са утврђивањем њихових логичких структура. *Акомодирајући стил* (комбинација конкретног искуства и активног експериментисања) изражен је код појединаца који уче из искуства примјењујући учење путем покушаја и погрешака. Колбова теорија посебно је позната по функционалној повезаности фаза искуственог учења, на њима заснованим стиловима учења и по карактеристичним типовима личности (активист, интерпретатор, теоретичар, прагматичар).

Критичка анализа фаза и стилова учења показује да је Колбов модел утемељен на *опажањима и преради информација*. У језгро теорије искуственог учења уграђено је схватање према којем се динамика процеса учења (посебно професионалног учења) остварује повезивањем *властите праксе са теоријом*. За личност која учи, у односима властитог искуства и теорије, релевантна је

свјесност циља и садржаја учења, оспособљеност за самоодлучивање, те самоодговорност за стицање новог знања. За професионални развој наставника битно је нагласити и то да се искуствено учење не темељи само на индивидуалном већ и на социјалном искуству. У процесу професионалног развоја појединци се ослањају на искуства других. На важност повезивања личног и туђег искуства указала је Марија Братанић, истичући да се лично искуство „повезује с друштвеним искуством, односно друштвено искуство се трансформише у лично искуство“ (Bratanić 2002: 65). У складу са претходном анализом је и дефиниција према којој искуствено учење дефинишемо као „*континуиран процес критичке евалуације властитог или туђег искуства који кроз цикличку трансформацију (конкретно искуство, рефлексивна опсервација, концептуализација, активно експериментисање) ранијег искуства и интеракцију особе и околине води стицању нових знања*“ (Бранковић 2011: 95).

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА

Последњих година у фокусу интересовања већег броја педагога налазе се проблеми професионалног развоја и професионалних компетенција наставника. На основу теоријских проучавања и емпиријских истраживања различитих аспеката ових проблема, у педагошкој науци су уобличена солидна сазнања о овом подручју. И поред тих помака, почетни проблем још увијек представља дефинисање компетенција наставника и њихова класификација. Опште значење појма компетенција је „надлежност, мјеродавност, способност“ (Вујаклија 1985: 442). Компетенције у педагогији, поред тог општег, имају и конкретније значење.

Рое (R. A. Roe) суштину компетенција своди на „научену способност да се неки задатак, дужност или улог адекватно изврши“ (Roe 2002: 195). Суштинска одредница ове дефиниције исказује схватање према којем су компетенције „научене способности“. Према једној свеобухватнијој дефиницији компетенције су „скуп понашања, знања, процеса мишљења и/или ставова за које је вјероватно да ће бити видљиви у обављању посла које досеже дефинисане елементарне, базичне и високе нивое стандарда (Warr & Conner 1992: 99). У наведеној дефиницији, поред понашања у остваривању задатака, уведене су и друга значења компетенција као знања, процеси мишљења и ставови чије се функције изражавају кроз високе елементарне и базичне стандарде у обављању послова и функција.

Критичка анализа ових и још неких дефиниција показује да се термин компетенције једино може дефинисати помоћу три конструкта: а) знање, б) вјештине и в) мишљења и ставови. Поред тога, за одређивање компетенције наставника поред поменутих конструката неопходно је укључити: способности за критичност, аналитичко мишљење, креативност, толерантност, иновати-

ност, способности тимског рада, самосталност и самоиницијативност. Ови конструкти могу се третирати и као педагошка начела која треба уграђивати у основне конструкте компетенција (знање, вјештине, мишљења и ставови). Сложено педагошко питање представља класификација компетенција. Већи број аутора сагласан је да постоје опште компетенције које треба дефинисати на сваком нивоу образовања. Опште компетенције су битне за професионални развој наставника. У оквиру општих компетенција најчешће разликујемо: инструменталне, интерперсоналне и системске компетенције. За професионални развој наставника веома су битне и компетенције за цјеложивотно учење и акционе компетенције. Кључне компетенције за цјеложивотно учење су познавање: информационих технологија, страних језика, технолошке културе, предузетништва, социјалних вјештина грађанског друштва. Акционе компетенције обухватају вјештине и способности као што су: способност оријентисана на рјешавање проблема, способност орјентисана на саморазумијевање, вјештине орјентисане према кооперацији, вјештине орјентисане ка дјелотворности, вјештине самоорганизације, али и оријентација ка цјеловитости.

Дефинисање компетенција наставника као специфичних професионалних компетенција треба теоријски и методолошки заснивати на битним педагошким полазиштима: наставник мора посједовати компетенције које ће развијати и код ученика; компетенције наставника треба да садрже све битне структурне конструкте (знање, умјења, мишљења и увјерења); компетенције наставника не треба дефинисати као „статичне циљеве“ већ их одређивати у складу са развојем науке, технике, технологије и друштвених односа у конкретној друштвеној средини; аналитичко набрајање свих професионалних компетенција наставника није оправдано; компетенције треба идентификовати на глобалном плану јер постоје битне разлике у профилима наставника. У педагошкој литератури објављен је већи број радова који приказују вриједне покушаје дефинисања и класификација компетенција наставника. Национални савјет за образовање Финске навео је сљедеће три глобалне групе компетенција: учење учења, комуникацијске компетенције и опште компетенције. Ове три глобалне групе обухватају шеснаест посебних компетенција. У Словенији је на основу утврђене теоријске парадигме и емпиријског истраживања идентификовано пет подручја са тридесетседам компетенција. Према наводима Пеклаја (Peklaj, 2008) ради се о сљедећим групама: а) ефикасно поучавање, б) опште образовање, в) управљање и комуникација, г) провјеравање и оцјењивање знања и напретка ученика и д) шире професионалне компетенције. За обављање наставничке професије компетенције су веома битне.

Међутим, компетенције наставника и професионални развој немају исто значење. За разлику од компетенција професионални развој наставника представља разумијевање занимања као рефлектујуће активности. Прецизније, професионални развој је процес у ком наставник види себе као субјекта учења и у којем његово властито учење увијек испочетка има најбитнију функцију. Наве-

дено схватање професионалног развоја М. Валенчић-Зуљан конкретизује сљедећим одредницама:

а) наставник је активни модератор и усмјеривач (координатор) свог властитог развоја,

б) наставник је критички професионалац,

в) професионални развој наставника је повезаност схватања и понашања,

г) рефлексија је средство за професионални развој наставника,

д) когнитвно-конструктивистички модел наставе је оквир за професионални развој наставника,

ђ) професионални развој наставника је цјеложивотни процес,

е) професионални развој наставника је процес сарадње и кооперативног учења (Valenčić-Zuljan, 1999).

Тако схваћен процес професионалног развоја наставника подразумијева битне промјене у формирању компетенција наставника и њиховом континуираном процесу стручног усавршавања.

МОДЕЛИ ИСКУСТВЕНОГ УЧЕЊА

Нова теоријска схватања, цикличне фазе и различити стилови омогућили су развијање више модела искуственог учења. У педагошкој теорији и васпитној пракси, поред општег модела, развијена су три специфична модела у чијој се основи налази искуствено учење. То су: модел рефлексивног учења, супервизијски модел учења и модел учења уз стручно вођење (coaching). Сва три модела у професионалном развоју наставника имају велике могућности, али и предности у односу на традиционалне моделе учења и развоја.

Модел рефлексивног учења

Рефлексивно учење последњих деценија прошлог и у првој деценији овог вијека постепено се развијало као посебан облик професионалног развоја неких профила стручњака (социјални радници, педагози, психолози и наставници). Модел рефлексивног учења није јединствен. У оквиру рефлексивног модела развија се више специфичних модела. И поред тога, већи број проблема рефлексивног учења недовољно су теоријски осмишљени и мало емпиријски истражени. У педагогији се још увијек расправља о семантичким питањима рефлексивног учења. У литератури која се бави феноменом рефлексивности, користи се преко сто термина у веома различитим значењима и односима. Наша сазнања указују да је бројне термине из области рефлексивности могуће класификовати у пет категорија. Стручњаци различитих профила у свом про-

фесионалном развоју сусрећу се са различитим терминима. Ефикасног професионалног развоја наставника нема без познавања специфичне терминологије. Стога дајемо табеларни преглед најчешће коришћених термина.

Табела 1. *Категорије рефлексивности*

Категорија	Термини
Термини који означавају рефлексију као сазнајни процес	Рефлексивно мишљење, рефлексивно промишљање, контекстуално промишљање, истраживање властите праксе, истраживач властите праксе, професионално самосазнавање, трагање за различитим перспективама, смислена рефлексија, рефлексивна питања и др.
Термини са психолошким значењима рефлексије	Рефлексивна способност, личност у „властитом огледалу“, рефлексивно „Ја“, персонализована рефлексија, рефлексивност као особина личности, способност гледања уназад, рефлексивност као врлина, критичка рефлексија, видим себе „очима других“ и др.
Термини којима се означава социјални контекст рефлексије	Социјална рефлексија, групна рефлексија, рефлексија у тиму, конверзациона рефлексија и др.
Термини који изражавају компоненте рефлексије	Рефлексија прије акције, рефлексија у акцији, рефлексија о акцији, накнадна рефлексија, рефлексија о рефлексији, рефлексија након акције и др.
Термини са педагошко-рефлексивним значењима	Рефлексивно поучавање, рефлексивно учење, учење као реконструкција догађаја, педагошка рефлексија, наставник као рефлексивни практичар, педагошко рефлексивно управљање, поглед са дистанце, виђење различитих перспектива, самовредновање властитог искуства, оспособљеност за заузимање позиције „другог“, размишљање на „властитим ногама“, промишљање властите праксе, педагошки поглед са дистанце, рефлексивни наставни процес, рефлексивна педагошка оријентација и др.

У табели смо приказали термине који се најчешће користе за објашњавање различитих аспеката учења примјеном модела рефлексивног учења. Прецизнија одређена термина из области рефлексивности захтијевала би израду посебног рјечника рефлексивности. За разумијевање суштине модела рефлексивног учења довољно је појмовно дефинисање и разграничење појма рефлексивности и рефлексивног учења. Термин рефлексивност (reflectere) преузет је из латинског језика и има значења: одразити, промислити, процијенити, завртнути натраг, окренути се или усмјерити нечије мисли на нешто. Вишеструко значење термина детерминисало је и више различитих схватања рефлексивности од којих издвајамо два. Прво, рефлексивност се користи као синоним за разми-

шљање (опште значење). Према другом, рефлексивност је само специфична форма процеса мишљења. У педагошкој литератури термин рефлексивност користи се у том другом значењу. Такво опште значење могуће је конкретизовати на: а) рефлексивност у значењу *саморефлексивности*, б) рефлексивност као *мишљење* и в) рефлексивност као *саморазумијевање*. Све су то разлози због којих је тешко једнозначно дефинисати рефлексивност, па се и у педагошкој науци овај појам најчешће одређује декларативним дефиницијама. У таквим дефиницијама *рефлексија је мисаона промјена начина размишљања или промјена која садржи битно разумијевање искуства о свакој активности, утемељено на принципима отворености, одговорности и искрености*. Искуство схваћено као запажање (мисли, осјећања, активности и планови) постаје централни појам рефлексивности. Према схватањима Хајга (Haigh), размишљање о промјени искуства подразумијева неколико битних мисаоних поступака:

- идентификовање онога што је сазнато или несазнато;
- идентификовање онога што је значајно или безначајно;
- избјегавање прелиминарних, здраво за готово узетих значења и објашњења;
- повезивање мисли, осјећања и акција;
- препознавање ограничења знања, начина размишљања и акција;
- објашњавање искуства;
- познавање критеријума који се користе у суђењима;
- суђење, ваљаност, прикладност, ефективност;
- антиципација будућих искустава, утврђивање значења актуелног и претходног искуства, као и њихово објашњење (Haigh, према: Живковић 2008: 35).

Рефлексивност, схваћена у контексту наведених мисаоних поступака, пролази кроз фазу критичке анализе конкретног искуства, евалуацију стеченог искуства и његовог значења за ново искуство, те промишљање будућих акција, што чини смисао и суштину рефлексивности. У том контексту више аутора прихвата дефиницију према којој је рефлексивност „размишљање о искуству са намјером да се одлучи шта оно значи, како се може објаснити, и шта ово објашњење и значење може имплицирати у будућности“ (Haigh, према: Живковић 2008: 17). Рефлексивно учење је према својој суштини само један облик искуственог учења, па се може тумачити помоћу основних поставки теорије искуственог учења. Према Колбу (D. Kolb, 1984), искуствено учење, дакле и рефлексивно учење, заснива се на трансформацији искуства (циклични модел). У суштини, Колбов модел циклуса искуственог учења заснива се на рефлексивној пракси. Ту рефлексивност утемељио је у професионални развој Доналд Шон (Donald Schon), а нови модел рефлексивног учења са вишеструким петљама разрадио је Кован (Cowan, 1998). У оквиру модела рефлексивног учења централну „петљу“ представља *акција* којој претходи рефлексија прије акције,

а слиједе је: знање о акцији, рефлексија у акцији, рефлексија о акцији и рефлексија о рефлексији. Рефлективно учење није могуће посматрати издвојено од искуственог учења јер „излагање одређеном искуству је безначајно и не доводи до новог учења ако није праћено рефлексијом. Исто тако, рефлексија је немогућа ако јој не претходи искуствени доживљај“ (Vizek-Vidović, Vlahović-Šestić 2007: 307). У рефлексивном учењу наставника искуствени доживљаји су свакодневни (настава, ваннаставне активности, родитељски састанци, излести, екскурзије), па их је тешко функционално повезати у властиту искуствену праксу. Имајући то у виду, рефлексивно учење је могуће развијати уз примјену сљедећих поступака:

- систематско самопосматрање, биљежење и процјењивање властитог педагошког искуства;
- израда збирки материјала којим се документује властита педагошка активност (мапе педагошког искуства);
- акцијска истраживања властитог васпитног и образовног искуства;
- учење помоћу рјешавања проблема идентификованих рефлексијом;
- израда личних планова професионалног развоја.

Може се закључити да модели рефлексивног учења теоријско упориште имају у искуственој васпитно-образовној пракси, односно у самоактивности (самоучењу), заснованој на рефлексији као изграђеној способности (стицање искуственог знања). На тим теоријским упориштима већи број аутора (Schon, Arqyris, Cowan) осмишљавао је и разрађивао више модела рефлексивног учења: а) модел петље првог нивоа – рефлексија у акцији, б) модел петље другог нивоа – рефлексија о акцији, в) модел петље трећег нивоа – рефлексија о рефлексији и г) модел петље четвртог нивоа (футуролошки модел) – рефлексија прије акције. Наведене моделе рефлексивности у виду петљи представио је Кован.

Основни критеријум диференцијације представљених модела јесте вријеме извођења рефлексије (у току акције, након акције, прије акције). Сваки од наведених модела рефлексивног учења препознатљив је према специфичним обиљежјима. Оспособљавање за рефлексивно учење подразумијева уважавање хијерархијског слиједа (поредак) који постоји између модела. Наша теоријска сазнања али и практична педагошка искуства показују да је у процесу оспособљавања за рефлексију потребно уважавати потпуност. Почетни облик рефлексије је рефлексија након акције (завршена педагошка активност), а затим слиједе рефлексија у акцији (у току васпитно-образовне активности) и рефлексија прије акције (у току припреме васпитно-образовног процеса). У раду наставника то практично изгледа овако: наставник примијени нову иновацију и након тога изводи рефлексију, наставник примјењује иновацију и истовремено изводи рефлексије након појединих корака (фаза) у примјени иновације, наставник изводи рефлексије припремајући се за примјену иновације (прогнозира препреке и тешкоће).

Најсложенији модел је рефлексија рефлексије чију суштину чини синтеза сва три претходна модела (рефлексија о акцији, рефлексија у акцији, рефлексија прије акције). И поред уочених разлика између рефлексивних модела учења, постоји и неколико карактеристика које су заједничке за сва четири модела:

- способност наставника за самопроцјењивање властитих поступака у стицању искуства и процесу учења;
- размишљање о властитим поступцима на принципу „ослонца на властите ноге“;
- трагање за сличностима из претходне акције у рјешавању новонасталих ситуација;
- посматрање себе из друге перспективе (ученика, родитеља, других наставника);
- критичко анализирање и процјењивање властитог дјеловања;
- трагање за алтернативним поступцима у рјешавању проблема у процесу стицања новог искуства;
- заузимање позиције другог и тражење одговора на питање шта то значи за другог;
- сагледавање властитих поступака и понашања у ширем контексту.

Свакако да је процес оспособљавања за наведене опажајне, мисаоне и емотивне активности веома сложен и да су садржаји рефлексивног учења такође битни у том процесу.

Модели супервизијског учења

Искуственом учењу наставника путем супервизије у педагошкој теорији и пракси мало се поклања пажње. Тек последњих година објављени су први радови о супервизији педагошког рада. Развијајући се, супервизија је постала облик професионалног учења и развоја у више професија (професионални психосоцијални рад, здравствени рад, педагошки рад и др.) И поред тога, термин супервизија не налази се у нашим педагошким рјечницима и енциклопедијама. Постоји више дефиниција општег појма супервизија, али и супервизије психосоцијалног рада. Анализа битних одредница тих дефиниција може олакшати и дефинисање супервизије педагошког рада.

Супервизија је „процес специфичног учења и развоја, као и метода подршке при професионалном рефлектовању која омогућава стручњацима да усвоје нове професионалне и личне увиде кроз властито искуство“ (Žorga 2003: 15). Наведеном дефиницијом посебно се наглашава повезаност процеса учења и развоја, као и учења из властитог искуства. Дакле, супервизија није надзор него рефлексија да би се стекао нови увид у властито искуство. И не само то, „супервизија је креативни простор у којем стручњак у заједништву и сарадњи

са супервизором учи из својих искустава, тражи властита рјешења проблема с којима се сусреће у раду [...] сагледава ситуацију клијента и његове ресурсе, своје мисли, осјећаје и ресурсе, те однос са клијентом из различитих перспектива“ (Ajduković, Cajvert 2004: 35). У тој дефиницији, као и код Мансона (Munson), акценат се ставља на интеракцијски процес у којем супервизор подупире и усмјерава практични рад супевизираног из различитих перспектива.

Основни циљ супервизијског процеса је развијање свијести о личним, емоционалним и когнитивним потенцијалима, као и карактеристикама личности. Супервизија треба да помаже наставницима да повећају своје самопоуздање у педагошком раду јер у супервизији они могу разговарати о својим недоумицама, потешкоћама и проблемима у раду. Супервизија је простор који пружа сигурно подржавајуће окружење за супервизанта чије су потребе и могућности у првом плану. Супервизија подстиче креативност и тиме омогућава стварање нових рјешења. У суштини, циљ супервизије је да се помоћу различитих метода и техника (посебно рефлексијом) фокусира на учење усмјерено ка будућности. У супервизијском процесу супервизантима се омогућава овладавање вишим нивоом знања, развија се подршка у раду, формирају се комуникацијске и социјалне вјештине и смањује се осјећај усамљености.

Супервизија је сложен процес учења и развоја. У том процесу постоје супервизори (воде и подстичу процес) и супервизанти (уче и развијају се из властитог искуства). Наглашавамо да је супервизор (савјетник) партнер у разговору који има респект према супервизантовој (наставниковој) аутономији и он не преузима одговорност за наставника нити за третман. У психосоцијалном, па и педагошком раду, постоји више врста супервизије (индивидуална, групна, тимска). Индивидуална и групна супервизија усмјерене су на тематизирање и обрађивање искуства стеченог у радном контексту. За супервизанта то представља један лични и индивидуални начин искуственог и рефлексивног учења. Супервизија као рефлексивни процес темељи се на преданости супервизанта учењу и његовој способности да може донијети конкретна рјешења за поједине властите поступке.

Супервизијско учење има више изведбених модела. Најпознатији су: амерички, низоземски и шведски модел. Критичка дистанца код нас постоји само према америчком моделу супервизије, посебно њеним основним функцијама (административно-управљачка, подржавајуће-помажућа и поучавајућа функција). Амерички модел, поред вриједности, има и не мали број ограничења и слабости. У основи америчког модела супервизор истовремено надзире супервизанта и пружа му подршку. У низоземском моделу, супервизор помаже супервизантима да што више науче на основу свог искуства из праксе, те да радне теме супервизанта претворе у теме за учење. У том моделу „примарна метода је развијање метода саморефлексије“ (Pantić 2004: 44). У низоземском моделу супервизије не постоје елементи надзора, а учење се базира на интеграцији професионалних и личних метода и вјештина. Шведски модел супервизи-

је сличан је низоземском. У њему се учење остварује кроз рефлексију професионалног и личног искуства, те кроз интеграцију личних и стручних капацитета. Нагласак је на интензивном односу са другим људима, па у „супервизији као креативном простору, пружају се могућности за сталне повратне информације о томе шта се догађа у процесу између супервизора и супервизанта[...], при томе се има на уму стални развој стручњака у струци и особно“ (Cajvert 2001: 18). Супервизија у оба европска модела нема функцију контроле и надзора квалитета рада. Супервизија се у њима разликује од осталих облика професионалног дијалога, стручног надзора, едукације и консултација. У шведском моделу успостављен је помак ка сарадничком односу у супервизији који обезбјеђује процес рефлексије и учења из властитог искуства. Посебно треба истаћи да се у овим моделима супервизија разликује од терапије (може имати терапеутски карактер), али што је сасвим сигурно, супервизија у професионалном развоју наставника не може се изједначити са едукацијом за наставнички позив.

Модел учења уз стручно вођење (coaching)

Модел искуственог учења уз стручно вођење (coaching) такође припада моделима искуственог професионалног учења. Иако овај модел има дугу историју, он се у теоријском смислу појавио последњих деценија прошлог вијека. Настао је као антитеза традиционалном аутократском стилу руковођења и учења који је био усмјерен „одозго према доље“. У савременом схватању, модел учења уз стручно вођење усмјерен је ка *учењу учења*. И поред тога, још увијек постоје битне разлике у схватању суштине учења уз стручно вођење. Већи број аутора из ове области сматра да се учење уз стручно вођење не односи само на специфичну креативност нити на један методички приступ процесу учења. Проблем произилази из самог изворног значења термина (en. coaching – подучавати или надгледати некога). Такво значење термина битно је измијењено. Суштина *coaching-a* данас се одређује као „откључавање нечијих потенцијала ради што већег побољшавања његовог учинка“ (Whitmore 2002: 36). Са аспекта теорије искуственог учења, прихватљива је дефиниција према којој је то „обогаћивање животног искуства, радног учинка и осјећаја добробити за појединце“ (Grant 2006: 12). У суштини, основни проблем учења уз стручно вођење јесу односи између стручног водитеља и индивидуе која учи. У оквиру овог модела искуственог учења афирмишу се вриједности активног, сарадничког и укљученог учења. У педагогији све више се афирмише индивидуално стручно вођење (индивидуално искуство), али се не занемарује нити стручно вођење у групи (учење путем туђег искуства).

Учење помоћу стручног вођења наставника усмјерено је на остваривање постављених циљева и исхода, па му неки аутори дају карактер средства а не циља учења. У педагошком смислу, стручно вођење наставника може се одредити као експертско (наставник водитељ – ученик клијент), али и на вршњачком нивоу (ученик водитељ – ученик клијент). У првом, али и другом случају,

водитељ мора посједовати више знања и животних вјештина од онога који учи под стручним вођењем. Поред тога, стручно вођење наставника може бити индивидуално (стручни водитељ и клијент) и стручно вођење у тиму (стручни водитељ и група са неким заједничким искуством у учењу).

Учење уз стручно вођење има више модела:

а) циљно стручно вођење (усмјерено је на једну или двије вјештине са јасно дефинисаним циљем);

б) стручно вођење ради давања повратних информација (водитељ у континуитету пружа повратне информације и оспособљава клијента за обликовање властитог искуства);

в) стручно вођење усмјерено на садржај (помоћ клијентима да науче специфичне вјештине или да усвоје друге начине гледања на дотадашње искуство);

г) стручно вођење намијењено дубљем развоју (оспособљавање за стварање властитих развојних планова – благовременост повратне информације) и

д) интензивно стручно вођење (подршка у мијењању понашања, улога и ранијег искуства).

Успјешно учење путем стручног вођења темељи се на примјени неколико битних принципа. Примјењујући опште принципе Роџерса (Rogers, 2004) у наставничкој професији, може се закључити да:

- наставника треба сматрати снажним и способним за рјешавање властитог проблема;
- наставници желе нешто промијенити и постати дјелотворнијим;
- суштина овог облика учења је на процесу а не на садржају искуства;
- у овом моделу учења однос је сараднички и равноправан;
- улога водитеља је да помогне у побољшавању наставниковог учинка (наставник као кључ рјешења);
- стручни водитељ осигурава структуру, вођење и подршку;
- стручни водитељ помаже наставнику да осмисли искуствене проблеме и могућа рјешења;
- стручним вођењем наставник се уважава као цјеловита особа са властитом прошлошћу, садашњошћу и будућношћу;
- постоји намјера за постизање специфичних циљева и јака посвећеност планираном дјеловању.

За примјену таквих принципа неопходно је развити повјерење и вишеструке комуникације (водитељ – наставник), самопроцјену резултата у процесу учења, те активан ангажман оба учесника процеса учења путем стручног вођења.

ЗАКЉУЧНИ ОСВРТ

Професионални развој наставника као сложено теоријско-методолошко подручје код нас се најчешће сагледава у контексту стручног усавршавања наставника. Критичка анализа теоријских основа искуственог учења показује да овај теоријски конструкт и практичну активност није оправдано сагледавати само са тог аспекта. То је један од разлога због којих се искуствено учење не примјењује на свим нивоима образовања, па ни у професионалном развоју наставника. Искуствено учење засновано на трансформацији искуства и интеракцији још увијек нема развијене специфичне облике и методе учења. Његови модели (рефлексивно учење, супервизијско учење и учење уз стручно вођење) могу се успјешно изводити у скоро свим иновативним облицима савремено организованог наставног процеса и професионалног развоја наставника.

Професионални развој наставника је континуиран процес, у којем поред традиционалних облика стручног усавршавања треба примјењивати и моделе искуственог учења. То се темељи на искуствима која наставници стичу у васпитно-образовном процесу. Због тога савремени педагошко-андрагошки приступ професионалном развоју наставника треба да буде препознатљив по примјеренијим моделима учења. Такви су модели искуственог учења. Они доприносе стицању нових знања, учењем из властитог или туђег искуства, те се њихова примјена базира на индивидуализацији и диференцијацији као темељним принципима искуственог учења.

Модели искуственог учења омогућавају еманципаторски приступ професионалном развоју наставника, па је сваки наставник у могућности да рефлектује властиту праксу и да је повезује са теоријом.

Литература

Ajduković, M., Cajvert, L. (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Beard, C, Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning*. London: kogan page.

Бранковић, Д. (2011). Дефинисање компетенција наставника разредно-предметне наставе. *Нова школа*, бр. 8. Бијељина: Педагошки факултет.

Бранковић, Д. (2011). Теорија и модели искуственог учења. *Радови*, бр. 13. Бања Лука: Филозофски факултет.

Бранковић, Д., Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. *Настава и учење – стање и проблеми.* Ужице: Учитељски факултет, стр. 39–50.

Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta*. Sarajevo: Svjetlost.

Grant, A. M. (2006). *A personal perspective on professional coaching and the development of coching psyhology*. International Coaching Psychology Review 1 (1).

Јаворник-Кречић, М. (2010). *Повезаност професионалног развоја наставника и квалитета наставе*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Cambridge Books.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Clifs: Prentice-Hall.

Pantić, Z. (2004). *Povjesni pregled razvoja supervizije*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Peklaj, C. (2008). Definisanje nastavničkih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoških studija. *Kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Visoko škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Roe, R. A. (2002). *What makes a competent psychologist*?, European psychologist, 7 (3).

Rogers, J. T. (2004). *Coaching Skills: A Handbook. Maidenhead*: Open University Pres, McGraw-Holl Education.

Schon, D. (1987). *Educating Reflective Practitoner*. San Francisko: Jossey-Bass.

Valenčić-Zuljan, M. (1999). *Kognitivni poklicenoga razvoja študentov rezrednega pouka*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Vizek-Vidović, V., Vlahović-Šestić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, br. 2. Zagreb: Pravni fakultet.

Warr, P. & Conner, M. (1992). Job competence and cognition. *Research in Organizational Behavior*, 14.

Whitmore, J. (2002). *Coaching for preformance*. (3rd en.). London: Nicholas Brealez Publishing.

Žorga, S. (2003). Stage and Contextual Approaches to Development in Professional Supervision. Ljubljana: *Journal of Interprofessioanl Care*.

Вујаклија, М. (2004). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Живковић, П. (2008). *Самовредновање и педагошки такт*. Јагодина: Графос.

Проф. Д-р Драго Бранкович
Университет в Баня Луке, Философский факультет в Баня Луке
Доц. Д-р Бране Миканович
Университет в Баня Луке, Философский факультет в Баня Луке

МОДЕЛИ ОПЫТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ АЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ

Резюме

В этой работе авторы, проанализировав теоретические основы экспериментального обучения и краткий обзор компетентности и профессионального развития учителей, представили три модели экспериментального обучения.

Представлено понимание того, что экспериментальное обучение является непрерывным процессом критической оценки собственного или чужого опыта через циклические преобразования предыдущего опыта и взаимодействия людей и окружающей среды для получения новых знаний. Профессиональное развитие представляет собой непрерывный процесс, в котором он является активным модератором и маршрутизатором своего собственного опыта. Критическая оценка показывает, что квалификационное развитие учителей может быть улучшено с помощью рефлексной модели обучения, модели супервизионного обучения и модели обучения под руководства специалиста (coaching). Особая ценность обучения и профессионального развития учителей, использующих эти модели, содержится в создании собственной воспитательно-образовательной практики и приведение ее в контексте педагогической теории.

Ключевые слова: *опытное обучение, профессиональное развитие, рефлексное обучение, супервизионное обучение, руководства специалиста* (*coaching*).

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.012
Изворни научни чланак
стр. 147–164

Проф. др Драгана Бјекић
Универзитет у Крагујевцу, Технички факултет у Чачку
Милица Вучетић, асистент
Универзитет у Крагујевцу, Технички факултет у Чачку
Доц. др Лидија Златић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ИСХОДИ ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА ПРЕМА ДВОДИМЕНЗИОНАЛНОМ МОДЕЛУ ТАКСОНОМИЈЕ БЛУМОВИХ САРАДНИКА*

Апстракт: Таксономије циљева и исхода образовања усмеравају организацију наставе и воде процес учења. Промишљања бројних теоретичара, истраживача и креатора васпитно-образовног процеса утемељила су широко применљиве таксономије. Поновно наглашавање учења усмереног ка постизању компетенција, заснованог на конструктивизму, интеракционизму и социоконструктивизму, а обогаћеног бихејвиористичком традицијом, утицало је на редефинисање таксономије Блума и сарадника развијене средином двадесетог века и развој дводимензионалног модела ове таксономије. У раду је актуелно образовање наставника разредне и предметне наставе анализирано према обе димензије ове таксономије – *врста знања* и *когнитивни процеси*. Анализом исхода појединачних наставних предмета утврђено је да доминирају циљеви и исходи образовања наставника на хијерархијски нижим нивоима когнитивних процеса и једноставнијим врстама знања, а анализом исхода студијских програма у целини доминирају концептуална и процедурална знања пре свега у категоријама примењивања и стварања. Стога су у раду формулисани исходи образовања наставника који обухватају све когнитивне процесе (памћење/подсећање, разумевање, примењивање, анализирање, евалуирање, стварање), као и све врсте знања (фактографско, концептуално, процедурално и метакогнитивно знање).

Кључне речи: *образовање наставника, исходи образовања, дводимензионална таксономија, врсте знања, когнитивни процеси.*

* Рад је развијен у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми и перспективе“ ОИ 179026 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

1. ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА

Образовање наставника је континуирани процес и конститутивни део учења у току читавог њиховог професионалног живота и представља основу професионалног развоја. Сва три сегмента образовања наставника у Србији (иницијално образовање, период приправништва и професионално усавршавање) под утицајем су: актуелних друштвених и образовних потреба у земљи, систематских истраживања и праћења професионалног деловања наставника, прихваћених европских тенденција у високошколском образовању, али и достигнућа и постављених циљева у развоју школског система код нас (Брковић и сар. 2009; Бјекић и Драгићевић, 2010).

Данас образовање наставника, после динамичног периода промена у систему школовања (школовање учитеља у Србији је на универзитетском нивоу тек од 1993. године, европска политика образовања наставника поставила је као стандард мастер ниво академског образовања и одговарајућу структуру студијског програма), има другачије задатке него раније, јер наставник данас делује и живи у измењеном животном окружењу. Ако су средином двадесетог века наставници били једна од најобразованијих социјалних група и тиме били друштвена елита у погледу степена знања и образовања, а за већину ученика најдоступнији извор информације, данас се та њихова позиција значајно изменила јер се број високообразованих особа у окружењу повећава, те губе статус интелектуалне елите, а информације су лако доступно, те свој ауторитет треба да заснивају на другим димензијама професионалног деловања (Брковић и Бјекић, 2006).

Науке о образовању наставника (а и *образовање наставника* данас има статус посебне научне дисциплине) још увек не утичу довољно на њихово образовање, већ веома велики утицај имају опште политичке тенденције и образовне политике (Zgaga, 2008). Образовање наставника је сензибилно на националне интересе и потребе, и истовремено на путу ка интернационализацији процеса образовања наставника (Ash and Burges, 2008; Cornu, 2008; European Commision, 2010, Zgaga, 2006). Ако је у савременим условима улога наставника круцијална за једну друштвену заједницу, онда и улога образовања наставника у склопу високог образовања и друштва треба да буде наглашено већа (*The World Bank*, 2010). Актуелно прилагођавање образовања наставника у Европи принципима Болоњске декларације има два смера: (1) стари програми се редизајнирају у нове строго поштујући принципе Болоњске декларације; (2) модернизује се и унапређује високо образовање и образовање наставника користећи позитивна искуства и резултате других универзитета, па и позитивне стране Болоњског процеса (Zgaga, 2006, 2008).

Основни принципи успостављања компетенција и квалификација наставника (Zgaga, 2006) постављају као захтев модернизацију студијских програма у току иницијалног образовања наставника према следећа четири принципа:

- настава је висококвалификована професија,
- успоставља се у контексту доживотног (целоживотног) учења,
- мобилна је и заснована на партнерству,
- темељи се на следеће три групе компетенција: да ради са другима, да ради и влада знањем, да ради са и у заједници.

У складу са овим су и препоруке Европске комисије за образовање да професија наставник треба да буде висококвалификована професија, да сви наставници треба да завршавају високо образовање, а, ради професионализације наставничког рада, студијски програми за образовање наставника треба да буду и на нивоу мастер и докторских студија. Данас се у оквиру Мреже за политику образовања наставника у Европи (TEPE network) процењује да око 10% свих студената у Европи студира на факултетима за наставнике, едукаторе, педагоге и стручњаке у области педагошког рада, што наглашава да је у последње две-три деценије образовање наставника постало велики и веома важан сегмент високог образовања (Zgaga, 2008). Образовање наставника се у Србији реализује на 7 државних универзитета: 33 студијска програма примарно намењена образовању наставника на нивоу основних академских студија (7 за образовање учитеља, тј. наставника разредне наставе и 25 специјализованих за образовање наставника предметне наставе, али и 37 студијских програма који нису специјализовани за образовање наставника, али омогућавају стицање знања и вештина за рад у наставу избором одређених предмета), 51 студијски програм мастер академских студија за образовање наставника (7 за образовање мастер учитеља и 44 специјализованих за образовање мастер професора предметне наставе, као и 14 неспецијализованих), 1 студијски програм интегрисаних академских студија, 2 програма специјалистичких академских студија и 5 програма докторских студија у области методике и наставног рада.

Нови приступи образовању наставника додају следеће опште циљеве и принципе које треба интегрисати у курикулуме за њихово образовање: омогућити да студије воде наставника ка томе да схвати себе као одговорног професионалца; повећати свесност наставника да имају права и обавезе да унапређују и развијају образовање; поставити им задатак да омогуће и олакшају различитим категоријама ученика да уче боље; омогућити им да остварују веома важну социјалну функцију коју имају (Niemi, 2008).

2. ТАКСОНОМИЈЕ ЦИЉЕВА И ИСХОДА ОБРАЗОВАЊА

Наставници-едукатори будућих наставника имају сложен задатак да универзитетско образовање наставника обликују постављајући циљеве и планирајући исходе функционалне за развој сложених компетенција (Radden et al., 2007; Raiha et al., 2012), а који су, истовремено, погодни за евалуацију иницијалног образовања и даљег професионалног развоја (Mittleman, 2012). Значајан допринос развоју почетног нивоа професионалних компетенција наставника у току иницијалног образовања даје развој таксономија циљева и исхода образовања које су применљиве и на обликовање универзитетског образовања наставника.

Јасно дефинисани циљеви наставе нужан су услов подстицања процеса учења. У првој деценији двадесет првог века доминира професионално образовање у коме се циљеви постављају у складу са моделом образовања усмереном ка развоју компетенција, односно ка постизању компетентности за одређени професионални контекст.

При дефинисању исхода потребно је диференцирати крајње ефекте наставног процеса (захтеве и резултате) од средстава и поступака којима се они постижу. Оваква операционализација олакшава и праћење напредовања ученика. Бигс широко схвата исходе учења као „производе процеса учења који обухватају нова знања (идеје и информације), нове вештине (менталне и физичке) и нове вредности и ставове“ (Biggs, 1991). У Бигсовом схватању исхода учења препознатљив је концепт компетентности (а компетентност је систем знања, способности, вештина, мотивационих и персоналних диспозиција, потребан да се успешно реализује одређена активност или делатност). На томе заснован и појам „исходи образовања/наставе“ (у енглеском језику доминантно се користи појам „learning outcomes“) интегрише следећа значења (Бјекић и сар. 2006; Бјекић и Папић, 2006):

- ефекти наставног процеса остварени на нивоу понашања и постигнућа ученика (реч ученик овде се користи у значењу сваке особе која учи);
- резултати наставе препознатљиви у понашању ученика;
- манифестације компетентности.

Исходи су репертоари понашања које ученик стиче учењем; предвиђају се на почетку процеса учења, усмеравани су очекивањима, а даљим током наставе постепено се развијају, обликују и постају стварна, трајна достигнућа ученика. Могу се одређивати и практичним деловањем кориговати на два нивоа: општи исходи (на нивоу студијског или школског програма, области, наставног програма, модула, теме) и оперативни исходе (на нивоу конкретне логичке наставне целине) и непосредно су проверљиви и мерљиви.

У актуелном научном и примењеном педагошком окружењу више је приступа одређивању циљева и исхода васпитно-образовног процеса: СОЛО таксономија (Structure of Observed Learning Outcomes Taxonomy, Asquith & Lombard, 2000; Biggs & Collins, 1982), ПИСА taksonomija (PISA – Programme for International Student Assessment, OECD), Блумова таксономија (Bloom et al., 1956; Bloom, 1981; Бјекић и сар. 2006; Farehand, 2005) и друге таксономије. Израз „таксономија циљева учења“ користи се за означавање хијерархијски уређене класификације понашања до којих се долази процесом учења, активирањем различитих когнитивних нивоа, различитих процедура учења, у различитим подручјима учења (Бјекић и сар. 2006).

3. БЛУМОВА ТАКСОНОМИЈА

Најчешће примењивана на свим нивоима образовања, највише коришћена у обликовању учења у различитим окружењима за учење (од традиционалног учења у учионици, до различитих форми е-учења, као и учења и наставе у општем и стручном образовању), јесте таксономија Бенџамина Блума и сарадника, углавном прихваћена под називом „Блумова таксономија“ (Bloom et al., 1956). У оквиру модела школског учења, по коме је школско учење каузални систем, Блум (1913–1999) је педесетих година двадесетог века креирао *Таксономију циљева васпитања и образовања*, првобитно наглашавајући да су то циљеви а не резултати васпитања и образовања, а што је даљим развојем таксономије ипак обезбедило одређивање исхода (резултата). Когнитивно, афективно и психомоторно подручје ове таксономије су надаље развијана у хијерархијски уређеном систему (слика 1).

Слика 1. *Блумова таксономија васпитно-образовних циљева – основна верзија*

Блум је посебан допринос дао креирању таксономије у когнитивном подручју, делом усмеравао развој афективног подручја, а таксономију психомоторног подручја развијали су његови сарадници и следбеници.

3.1. Основни једнодимензионални модел Блумове таксономије циљева и исхода у когнитивном подручју

Когнитивно подручје таксономије обухвата знања и развој интелектуалних вештина: ученик сазнаје информације које пре није знао, учи решавање проблема, обликује критеријуме према којима процењује ваљаност решења итд. Хијерархијска уређеност овог подручја (обухвата шест категорија у којима се препознаје повећање степена когнитивне тешкоће и сложености: знање, схватање, примена, анализа, синтеза и евалуација) је у каснијим радовима и самог аутора и сарадника емпиријски проверавана и даље развијана, а проблематизован је редослед виших нивоа таксономије (Kropp and Stoker, Madaus et al., према: Брковић, 1998). Даља операционализација и прилагођавање нивоа наставном процесу утицало је да се данас нивои описују референтним глаголима који указују на активности и операције које ученик изводи када усваја и манифестује знања, односно описом демонстрираних вештина и захтева којима се проверава оствареност исхода (Бјекић и сар. 2006).

3.2. Дводимензионални модел таксономије у когнитивном подручју

Поновно наглашавање учења усмереног ка постизању компетенција, заснованог на конструктивизму, интеракционизму и социоконструктивизму, а обогаћеног бихејвиористичком традицијом, утицало је на редефинисање таксономије Блума и сарадника развијене средином двадесетог века. Наглашавање учења са разумевањем које се заснива на две димензије учења – шта ученик зна и као ученик сазнаје и мисли, утицало је на развој дводимензионалног модела таксономије. Лорин Андерсон и Дејвид Кратвол (Anderson and Krathwol, 2001) ревидирали су оригиналну таксономију комбинујући когнитивне процесе и димензије знања, тако да се промене односе на промену терминологије, структуре и укључених процеса.

Новине у дводимензионалној таксономији:

- Терминолошке промене:
  - Првобитно за називе шест категорија таксономије у когнитивном подручју (Bloom et al., 1956) коришћене су именице: знање, схватање, примена, анализа, синтеза и евалуација (*knowledge, comprehension, application, analysis, syntesis, evaluation*); у дводимензионалној верзији (Anderson & Krathwohl, 2001), коришћене су глаголске именице које указују на природу процеса сазнавања: подсећање, разумевање, примењивање, анализирање, евалуирање, стварање (*remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating*);

  - Шест хијерархијски уређених нивоа у првобитној верзији означавани су као когнитивно подручје, а у дводимензионалној верзији добиле су прецизнију денотацију – односе се на когнитивне процесе (Anderson & Krathwohl 2001: 67–68).
- Промене хијерархијског редоследа виших категорија: у првобитној верзији после нивоа примене следе анализа, синтеза и евалуација, а у новој дводимензионалној верзији после примењивања следе анализирање, евалуирање, па стварање (аналогно синтези).
- Најзначајнија промена структуре таксономије је увођење димензије знања (Anderson & Krathwohl, 2001: 46), која подразумева врсте знања која треба научити на димензији од конкретног (фактографско) до апстрактног (метакогнитивно): фактографско знање (знање чињеница), концептуално знање (знање појмова и структура), процедурално знање (знање поступака и процедура), метакогнитивно знање (свест о сазнајним процесима активним при сазнавању и учењу сазнајних процеса потребних за сазнавање других знања).

Андерсон и Кратвол (Anderson and Krathwohl 2001: 67–68; Бјекић и сар. 2012: 72) су, на димензији когнитивних процеса, која приказује континуум повећања когнитивне сложености од подсећања до креирања, идентификовали 19 специфичних когнитивних процеса који описују ових шест категорија (табела 1).

Табела 1. *Димензија КОГНИТИВНИ ПРОЦЕСИ*

ПОДСЕЋАЊЕ		Преузимање и призивање важних података из дугорочне меморије
	Препознавање и идентификовање	Препознај датуме значајних догађаја у српској историји
	Присећање	Сети се датума значајних догађаја из српске историје
РАЗУМЕВАЊЕ		Долажење до значења на основу инструкција, укључујући усмену, писмену и графичку комуникацију
	Интерпретирање	Парафразирај важне говоре и документа
	Навођење примера	Наведи примере неколико стилова у сликарству
	Класификовање, разврставање	Разврстај посматране или описане случајеве менталних поремећаја
	Резимирање/сумирање	Напиши кратак резиме догађаја приказаних на видео снимку
	Закључивање	На основу датих примера закључи која граматичка правила стоје у њиховој основи
	Поређење	Упореди историјске догађаје са савременим околностима
	Објашњавање	Објасни узроке настанка важних догађаја у Француској у XVIII веку

ПРИМЕЊИВАЊЕ		Извођење или коришћење процедура у датој ситуацији
	Извршавање	Подели један цео број са другим целим бројем, при чему су оба броја вишецифрена
	Коришћење, употреба	Одреди у којим ситуацијама је примерен Други Њутнов закон
АНАЛИЗИРАЊЕ		Растављање материјала на саставне делове и утврђивање на који начин су ти делови међусобно повезани, као и каква је њихова веза са целокупном структуром чији су они део, и њеном сврхом
	Разликовање	Направи разлику између важних и неважних бројева/података у математичком проблему
	Организовање	Уредити доказе у историјском опису на оне који су за и који су против одређеног историјског објашњења
	Приписивање (атрибуција)	Утврдити тачку гледишта аутора есеја имајући на уму његову/њену политичку оријентацију
ЕВАЛУИРАЊЕ		Доношење одлука на основу критеријума и стандарда
	Проверавање	Одредити да ли одређени научни закључак произилази из посматраних података
	Критиковање	Просудити која од две методе је најбољи начин за решавање датог проблема
СТВАРАЊЕ		Састављање елемената у кохерентну и функционалну целину; препознавање елемената у новом обрасцу или новој структури
	Продуковање, долажење до нових идеја	Осмислити хипотезе којима се може објаснити посматрани феномен
	Планирање	Испланирати истраживачки рад на задату историјску тему
	Производити, правити	Изградити станишта за одређене животињске врсте у одређене сврхе

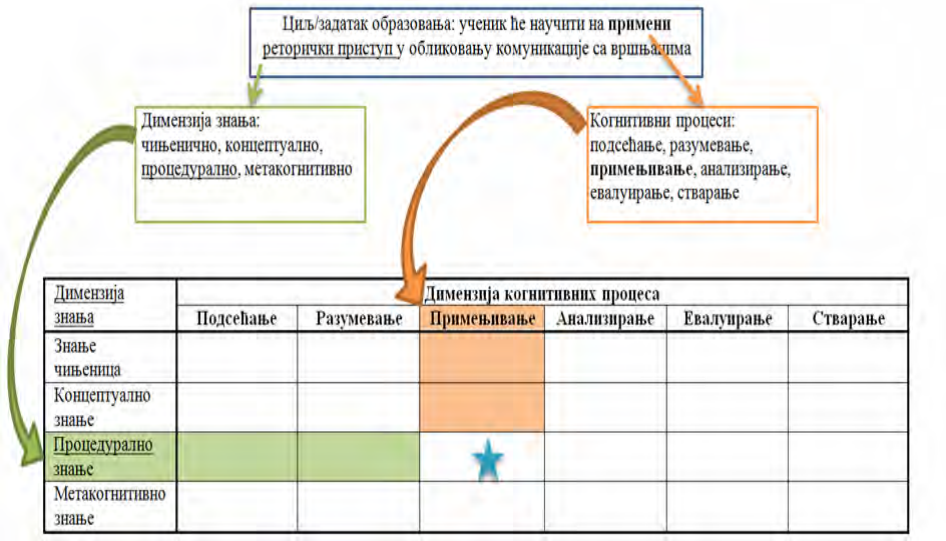
Андерсон и Кратвол (Anderson and Krathwohl 2001: 44–46, Бјекић и сар. 2012: 71) су на димензији знање (knowledge) развили низ дискретних корака од фактографског – конкретног знања до метакогнитивног знања (табела 2).

Табела 2. *Димензија ЗНАЊЕ*

ЧИЊЕНИЧНО ЗНАЊЕ		Основни елементи који ученици морају знати да би били упознати са дисциплином или да би били у стању да реше проблем у њој
	Познавање терминологије	Технички речник, музички симболи
	Познавање специфичних детаља и елемената	Велики природни ресурси, поуздани извори информација

КОНЦЕПТУАЛНО ЗНАЊЕ		Међусобне везе између основних елемената унутар веће структуре која им омогућава да функционишу заједно
	Познавање класификација и категоризација	Геолошки периоди; врсте приватне својине
	Познавање принципа и генерализација	Питагорина теорема; закон...
	Познавање теорија, модела и структура	Теорија еволуције; структура Парламента
ПРОЦЕДУРАЛНО ЗНАЊЕ		Знање о томе како нешто урадити, о методама истраживања, критеријума за коришћење вештина, алгоритама, техника и метода
	Познавање вештина и алгоритама специфичних за подручје	Вештине које се користе при сликању воденим бојама; алгоритам дељења целим бројем
	Познавање техника и метода специфичних за подручје	Технике интервјуисања; научни метод
	Познавање критеријума за одређивање адекватног одабира и употребе процедура	Критеријуми који одређују када треба применити процедуре које се тичу Другог Њутновог закона; критеријуми којима се процењује изводљивост коришћења одређене методе за процену пословних трошкова
МЕТАКОГНИТИВНО ЗНАЊЕ		Познавање когниције уопштено, као и познавање и свесност о сопственој когницији
	Познавање стратегија	Познавање и коришћење хеуристике; вештина у приказивању структуре као средства за схватање структуре одређене материје у уџбенику
	Познавање когнитивних задатака, укључујући одговарајуће контекстуално знање	Познавање врста тестова које одређени наставник примењује; познавање когнитивних захтева различитих задатака
	Самоспознавање	Свесност о сопственом знању, познавање нивоа свог знања

Дакле, циљеви и исходи процеса учења се, према дводимензионалној таксономији, могу планирати на две димензије – одређивањем знања која треба научити и процеса које треба користити за учење. У пракси, приликом одређивања образовних исхода у настави, користе се глаголи да одреде који ће когнитивни процес, или мисаона операција. бити активиран (табела 1) и најчешће именице да одреде објекат, односно шта ће бити (табела 2) (Anderson & Krathwohl 2001: 4–5).



Димензија знања	Димензија когнитивних процеса					
	Подсећање	Разумевање	Примењивање	Анализирање	Евалуирање	Стварање
Знање чињеница						
Концептуално знање						
Процедурално знање			★			
Метакогнитивно знање						

Слика 2. *Преглед циљева и исхода према 2Д БТ*
(Anderson and Krathwohl 2001: 32)

У Србији се овакав приступ постепено уводи у поједина наставна подручја, како у оквиру програма предмета, тако и у формулацијама стандарда образовног постигнућа пре свега на основношколском нивоу. Истовремено, иако је високо образовање област која је у последњој деценији највише изложена променама и реформама, у развој курикулума за универзитетско образовање још увек није довољно интегрисан модел компетенција, а планирање циљева и исхода више одражава интуитивну пројекцију креатора студијских програма, него систематизовану спремност да их дефинишу као смернице реализације програма (Лунгулов, 2011).

4. ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем: Да ли је ревидирана дводимензионална Блумова таксономија интегрисана у обликовање студијских програма за универзитетско иницијално образовање наставника (и разредне и предметне наставе) у Србији? Да ли је имала одјека на унапређивање формулација циљева и исхода који треба да доведу до сложених наставничких компетенција?

Предмет истраживања: Препознатљивост циљева и исхода образовања наставника (разредне и предметне наставе) на димензијама Блумове ревидира-

не дводимензионалне таксономије и заступљеност различитих нивоа и категорија циљева и исхода (24 различите врсте исхода).

Основна варијабла: циљеви и исходи образовања будућих наставника: наставника разредне наставе и наставника предметне наставе.

Узорак: студијски програми за образовање наставника разредне и предметне наставе на универзитетима у Србији. Анализирана су 3 студијска програма за образовање наставника разредне наставе на мастер нивоу и 3 студијска програма за образовање наставника предметне наставе на мастер нивоу (по један за три подручја наставе – друштвено-хуманистичко, природно-математичко и техничко-технолошко).

Примењена је метода анализе садржаја.

5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Актуелно образовање наставника разредне и предметне наставе анализирано је према обе димензије – према димензији врста знања и према димензији когнитивни процеси.

Анализирани су циљеви и исходи 47 наставних предмета из студијских програма за образовање наставника, а разврстаних у три групе: **а**. психолошке дисциплине за наставнике – садржаји опште психологије, психологије личности, развојне психологије, педагошке психологије и сродних дисциплине; **б**. педагошке дисциплине – садржаји опште педагогије, школску педагогије, породичне педагогије и сл; **в**. дидактичко-методичке дисциплине. Фреквенцијском анализом циљева и исхода програма предмета утврђено је да доминирају исходи са хијерархијски нижих нивоа когнитивних процеса и једноставнијих врста знања, што је посебно изражено на основних студијама, али је донекле превазиђено у предметима на мастер студијама.

С обзиром на основни предмет овог истраживања, прегледани су исходи дефинисани у студијским програмима за образовање наставника на мастер нивоу: у 4 изабрана студијска програма за образовање учитеља (наставника разредне наставе) препозната су 44 исхода формулисана као компетенције, а у 3 студијска програма за образовање наставника предметне наставе издвојена су 23 исхода формулисана као компетенције (табела 3).

Табела 3. *Исходи у студијским програмима мастер студија за образовање наставника*

Димензија ЗНАЊА	Димензија КОГНИТИВНИ ПРОЦЕСИ						
	1	2	3	4	5	6	
	Подсећање	Разумевање	Примењивање	Анализирање	Евалуирање	Стварање	укупно
А. Чињенично знање	2+0[а] 3%[б]	1+0 1,5%				1+0 1,5%	4 6%
Б. Концептуално знање	0+1 1,5%	3+7 15%	6+1 10,5%	1+0 1,5%	1+1 3%		21 31%
В. Процедурално знање		2+3 7,5%	4+3 10,5%	4+1 7,5%	1+3 6%	9+1 15%	29 43%
Г. Метакогнитивно знање		1+0 1,5%	2+1 4.5%	0+1 1,5%	2+4 9%	4+1 7,5%	13 19%
Укупно	3 4,5%	17 25%	17 25%	7 10,5%	12 18%	16 24%	67

а) Први број издвојених исхода одређене категорије у курикулуму за образовање наставника разредне наставе + други број који означава број исхода у курикулуму за образовање наставника предметне наставе, б) проценат исхода одређене категорије у односу на број анализираних исхода.

У дефинисању исхода студијских програма у целини доминирају исходи препознатљиви као концептуална (31% дефинисаних исхода) и процедурална знања (43%), према димензији знање, односно разумевање (25%), примењивање (25%) и стварање (24%), према димензији когнитивни процеси. На нивоу посебних категорија дводимензионалне таксономије, највише исхода је формулисано као разумевање концептуалних знања, стварање процедуралних знања, примењивање концептуалних знања (10,5%) и примењивање процедуралних знања (10,5%).

6. ЦИЉЕВИ И ИСХОДИ ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА ПРЕМА РЕВИДИРАНОЈ ДВОДИМЕНЗИОНАЛНОЈ ТАКСОНОМИЈИ

Анализом исхода појединачних наставних предмета утврђено је да доминирају циљеви и исходи образовања наставника на хијерархијски нижим нивоима когнитивних процеса (памћење, разумевање, делимично примењивање) и једноставнијим врстама знања (пре свега фактографско знање и концептуал-

но знање), а анализом исхода курикулума у целини доминирају концептуална и процедурална знања, пре свега у категоријама примењивања и стварања.

Операционализација исхода васпитно-образовног процеса, а посебно наставе, предуслов је унапређивања наставног процеса јер операционализовани циљеви и исходи воде наставни процес, усмеравају наставникову активности поучавања, а студентима – будућим наставницима омогућавају да препознају циљеве и сврху свог учења и свесно и активно уче.

Формулисање исхода учења треба да се заснива на претпоставци минималних стандарда које студенти треба да остваре (Лонгулов, 2011) или завршавањем студијског програма, или полагањем одређеног наставног предмета, ако се примена таксономија образовања посматра на микронивоу. Циљеви и исходи образовања и наставног процеса у припреми будућих наставника могу да буду дефинисани обема димензијама ревидиране таксономије, што олакшава:

– Коришћење именица за одређивање шта ће бити научено (чињеница, појам, процедура или метакогнитивно знање);
– Коришћење глагола за одређивање који ће когнитивни процес бити активиран (Anderson and Krathwohl, 2001).

Стога предлажемо неке могуће исходе образовања наставника формулисане категоријама Ревидиране дводимензионалне таксономије Блумових следбеника (табела 4).

Табела 4. *Категорије циљева и исхода у 2Д БТ*

Димензија ЗНАЊА	Димензија КОГНИТИВНИ ПРОЦЕСИ					
	1	2	3	4	5	6
	Подсећање	Разумевање	Примењивање	Анализирање	Евалуирање	Стварање
А Чињенично знање	А1	А2	А3	А4	А5	А6
Б Концептуално знање	Б1	Б2	Б3	Б4	Б5	Б6
В Процедурално знање	В1	В2	В3	В4	В5	В6
Г Метакогнитивно знање	Г1	Г2	Г3	Г4	Г5	Г6

- А1 Навођење основних карактеристика писане методичке припреме за час;
- А2 Објашњавање тока когнитивног, социјалног и афективног развоја деце школског узраста;
- А3 Одређивање у којим ситуацијама је примерено подстицати различите облике учења;
- А4 Навођење сличности и разлика између појединих узраста;
- А5 Процењивање тачности одговора ученика;
- А6 Осмишљавање нових начина помоћу којих се постојећа знања могу представити ученицима;
- Б1 Познавање различитих теоријских приступа развоју деце и адолесцената;
- Б2 Резимирање основних налаза прочитаног истраживачког рада;
- Б3 Препознавање процеса групне динамике у одељењу;
- Б4 Издвајање различитих потреба и ставова ученика који улазе у расправу или конфликт;
- Б5 Процењивање која наставна метода је најподеснија у зависности од садржаја наставне јединице;
- Б6 Осмишљање нових начина учења класификација;
- В1 Познавање корака у изради индивидуалних образовних планова;
- В2 Навођење примера који су примерени узрасту ученика;
- В3 Примењивање комуникационих вештина и поступака у успостављању боље климе у одељењу;
- В4 Одређивање приоритета садржаја у структурирању сценарија за час АУН моделу;
- В5 Процењивање писаних припрема часа;
- В6 Осмишљавање нових критеријума за награђивање ученика у складу са познавањем њихових циљева и потреба;
- Г1 Препознавање нивоа сопственог знања у различитим наставним садржајима;
- Г2 Разумевање важности познавања метакогнитивних стратегија у сопственом усавршавању и напредовању;
- Г3 Оспособљавање студената – будућих наставника за примену метакогнитивних стратегија које ће их осамосталити у самооцени напредовања у различитим наставним предметима;
- Г4 Познавање сопствених процеса закључивања како би се определили за најефикаснији поступак и процену при доношењу релевантних одлука за сопствени рад и рад ученика;

- Г5 Развијање аналитичког и критичког приступа у решавању и истраживању педагошких и методичких проблема у и ван школских услова;
- Г6 Оспособљавање студената за даље самообразовање и самостално истраживање.

Групишући исходе према димензији когнитивни процеси, издвојен је пример за исходе у којима је као процес доминантно **анализирање**, а исходи обухватају све четири компоненте описане димензијом знање:

- А4 Навођење сличности и разлика између појединих узраста;
- Б4 Уређивање и одабир одговарајућег материјала којим ће се ученицима објаснити одређена наставна јединица;
- В4 Одређивање приоритета садржаја у структурирању сценарија за час по АУН моделу;
- Г4 Познавање сопствених процеса закључивања како би се определили за најефикаснији поступак и процену при доношењу релевантних одлука за сопствени рад и рад ученика.

Циљеви и исходи васпитања и образовања дефинисани у складу са Ревидираном Блумовом таксономијом, олакшавају саморегулацију учења, подстичу развој когнитивних стратегија које су основа квалитетнијег академског постигнућа, а што је веома важна компонента иницијалног образовања будућих наставника.

Литература

A Model of Learning Objectives, dostupno na http://www.celt.iastate.edu/teaching/RevisedBlooms1.html, http://www.celt.iastate.edu/teaching/blooms-model-text.html

Anderson, L. W.& Krathwohl, D. R. et al. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing – A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Asquith, I. & Lombard, E. (2000). *SOLO Taxonomy as a possible tool for the qualitative assessment of students in Higher Education.* Association for the study of evaluation in education in South Africa (ASEESA), Conference proceedings, p. 50–58.

Ash, A. & Burgess, L. (2008). Transition and Translation: Increasing Teacher mobility and extending the European Dimension in Education, *TEPE Conference 2008*, Ljubljana, Proceedings, 54–72, On-line proceedings dostupno na http://www.pef.-uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20procedings.pdf

Biggs, J. (1991). *Teaching for quality learning at university*. Philadelphia: Buckingham.

Biggs, J. B. & Collins, K.. *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.

Бјекић, Д., Алексић, В. и Вучетић, М. (2012). Дводимензионални модел Блумове таксономије у настави ТИО. У: Голубовић, Д. (ур.). *Зборник радова ТИО 12*, Чачак: Технички факултет, стр. 69–75, доступно на http://www.tfc.kg.ac.rs/tio2012/radovi.html

Бјекић, Д. и Драгићевић, С. (2008). Европски контекст образовања наставника техничко-технолошког подручја у Србији. У: Голубовић, Д. (ур). *Зборник радова ТИО 08*, Чачак: Технички факултет, стр. 30–46, доступно на http://www. tfc. kg.ac.rs/tio08/radovi.html

Бјекић, Д., Златић, Л. и Најдановић-Томић, Ј. (2006). Развој таксономије циљева и исхода васпитања и образовања Блума и сарадника. *Зборник радова Учитељског факултета* 7, Ужице, стр. 77–96.

Брковић, А. и Бјекић, Д. (2006). Наставник као носилац промена у образовању. У: Голубовић, Д. (ур). *Зборник радова ТОС 06*, Чачак: Технички факулет, стр. 25–30, доступно на http://www.tfc.kg.ac.rs/tos/PDF/1_2_Brkovic.pdf

Bloom, B. S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva – Knj. I: kognitivno područje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwoll, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I*: *Cognitive domain*, New York, Toronto: Longman, Green and Co.

Bloom's Revised Taxonomy, *Enciclopedia of Educational Technology*, preuzeto januara 2007. godine sa http://www.coe.sdsu.edu/eet/Articles/bloomrev/index.htm

Cornu, B (2008). Being a Teacher in a Knowledge Society, Teacher Education Policy in Europe Networt. *TEPE Conference 2008*, Ljubljana, Proceedings, p. 11–16, dostupno na http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20procedings.pdf

Draper, S. (2011). *Taxonomies of learning aims and objectives: Bloom, neoBloom and criticisms*, dostupno na http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/best/bloom.html

European Commission (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Context.* Luxembourg: Office for Official Publications on the European Union.

Forehand, M. (2005). *Bloom's Taxonomy: Original and Revised*, preuzeto januara 2007. godine sa http://www.coe.uga.edu/epltt/bloom.htm

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41 (4), p. 212–218.

Лунгулов, Б. (2011). Исходи учења у високом образовању као индикатори квалитета образовања. *Педагошка стварност*, 57(2011), 7–8, стр. 610–623.

Mittleman, J. (2012). (Enacting Teacher Policy) Teacher Learning for the 21st Century: Using TALIS Data to Explore the Changing Experience of Professional Development, *Proceedings Conference TEPE 2012*, 17–19. 05. 2012, Warszawa, dostupno na http://www.tepe2012.uni.lodz.pl/uploads/ThemeI/Mittleman,%20Joel.pdf

Niemi, H. (2008). Advancing Research in and on Teacher Education, Teacher Education Policy in Europe Networt, *TEPE Conference 2008*, Ljubljana, On.-line proceedings, 17–21, dostupno na http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20procedings.pdf

OECD (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD.

Raiha, P., Nikkola, T. & Rautiainen, M. (2012). Critical Integrative Teacher Education. Breaking loose from empty theory and blinkered practice. *Proceedings Conference TEPE 2012*, Warszawa, dostupno na http://www.tepe2012.uni.lodz.pl/uploads/ThemeI/Raihha,%20Pekka;%20Rautiainen,%20Matti%20and%20Nikkola,%20Tiina.pdf

Redden, K. C., Simon, R. A. & Aulls, M. W. (2007). Alignment in Constructivist-Oriented Teacher Education: Identifying Pre-Service Teacher Characteristics and Associated Learning Outcomes, *Teacher Education Quarterly*, p. 149–164.

The World Bank (2010). *Teacher Policies Around the World: Objectives, Rationale, Methodological Approach and Products*. Washington, D. C.: The World Bank.

Zgaga, P. (2006*). The Modernisation of Study Programmes in Teacher Education in an International context: Themes, Contexts and Open Questions.* http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/posvet-zgaga-sinopsis.pdf

Zgaga, P. (2008). Mobility and European Dimension in Teacher Education. *TEPE Conference 2008*, Ljubljana, Proceedings, 22–25, dostupno na http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20procedings.pdf

Prof. Dr. Dragana Bjekić
University of Kragujevac, Faculty in Cacak
Milica Vucetic, assistant professor
University of Kragujevac, Faculty in Cacak
Doc. Dr. Lidija Zlatić
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

THE OUTCOMES OF TEACHER EDUCATION BY THE TWO-DIMENSIONAL MODEL OF TAXONOMY OF BLUM`S ASSOCIATES

Summary

Taxonomies of educational objectives and outcomes direct the teaching organization and lead the process of learning. The re-emphasizing of learning aimed at achieving competence, based on constructivism, interactionism and socioconstrucitvism and enriched by behavioral tradition, resulted in a re-definition of the taxonomy of Bloom and his associates developed in the mid-twentieth century and also in the development of a two-dimensional model of taxonomy. In this paper, the current education of class and subject teachers is analyzed by both dimensions of this taxonomy – a kind of knowledge and cognitive processes. The analysis of the outcomes of the individual subjects determined that the objectives and outcomes of teacher education at the lower levels of the hierarchy of cognitive processes and simple forms of knowledge were dominant; a study analyzing the outcomes of the program as a whole was dominated by conceptual and procedural knowledge primarily in terms of application and creation. Hence, the authors formulated the outcomes of teacher education that include all cognitive processes (memory / recall, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating), and all types of knowledge (factual, conceptual, procedural and meta-cognitive knowledge).

Key words: *teacher education, learning outcomes, a two-dimensional taxonomy, types of knowledge, cognitive processes.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.136
Прегледни научни чланак
стр. 165–172

Мр Јелена Стаматовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА САМОВРЕДНОВАЊЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА*

Апстракт: Разматрања компетентности наставника најчешће се везује за знања, вештине и способности неопходне за одговоран рад. Вишедимензионалност као одлика компетентности наставника често је усмерена на одређивање и класификовање компетенција кроз различите области. У раду ће се конкретно разматрати оне димензије компетентности које одликују наставника у процесу самовредновања свога рада. Приступа се сагледавању компетентности са становишта знања, вештина и способности потребних за остваривање процеса самовредновања, као и неопходних методолошких компетенција. Као општи одговор на питање компетентности наставника за процес самовредновања, може се рећи да се ради о наставнику који зна објективно и систематично да прати, промишља, истражује, критички анализира и процењује сопствени рад да би га мењао и унапређивао.

Кључне речи: *компетенције наставника, самовредновање наставника, васпитно-образовни рад.*

1. НАСТАВНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Компетентност наставника је одувек било питање које се сагледавало у односу на улоге које има у васпитно-образовном процесу, као и на приступе васпитању и образовању. Питање квалитета савремене школе и васпитно-образовног процеса поставља захтева према савременом наставнику. Како се најчешће говори о улогама наставника и подручјима деловања, онда се и компетенцијама наставника мора приступити из различитих перспектива и у односу на захтеве савремене школе. Различито се приступа дефинисању и одређивању наставничких компетенција. Станковић дефинише компетенцију као „интерни капацитет индивидуе који се исказује у вршењу релативно сложених активности, чију неопходну интерну структуру, односно комбинацију потребних зна-

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, бр. 179026 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

ња, рефлексија, вештина, ставова и других психосоцијалних ресурса диктира контекст у коме се дата компетенција исказује“ (Станковић 2010: 68). Због сложености наставничке професије, често се говори о великом броју компетенција, које се категоришу у различите групе или листе. Један од приступа наводи следеће аспекте компетентности: способност, знање, умеће, став према нечему, као и особине личности. Манифестовање се види као начин понашања који се може опажати па и мерити (Андевски, 2006). Неки аутори одређују компетентност као вештину да се одређена активност обави у складу са прописаним стандардима одређене професионалне делатности. Постоје неслагања у приступима колико је важно и какав је ефекат нормирања наставничке професије кроз дефинисање компетенција које наставник треба да поседује. Једни сматрају да је то основа за унапређење процеса управљања и осигурања квалитета професионалног развоја, а такође се истиче као значајно у процесу вредновања праксе, професионалног развоја, акредитације програма усавршавања, напредовања наставника. Овакав приступ у стандардизацији наставничких компетенција на националном нивоу „има потенцијал да постане значајан замајац професионализације наставничке професије“ (Станковић 2010: 72). Други аутори виде ограничења у оваквом приступу, сматрајући да нису уједначене околности у којима наставници раде, те се тако доводи у питање њихова професионална аутономија. Због тога неки у стандардизацији компетенција виде депрофесионализацију наставника (Harris, 2000; Hercog, 2006).

Оно од чега се полази, а што је основа компетентности јесте да наставник мора поседовати одговарајућа знања, способности и вештине за реализацију васпитно-образовног рада. Осим стручних знања из конкретних научних области, тј. знања у ужем смислу, потребна су и знања из области педагогије и психологије, дидактичко-методичка знања која омогућавају наставнику припрему и реализацију активности у оквиру наставног процеса. Знања која су наставнику потребна за познавање целокупног васпитно-образовног процеса чине педагошке компетенције наставника. У ужем смислу ове компетенције се односе на васпитни стил који се објашњава начинима интелектуалне и емоционалне комуникације или као интеракција дидактичких и васпитних компетенција наставника којима он креира социјално-емоционалну климу у настави (Стојановић 2008: 64).

Као што је већ истакнуто, основна одлика компетенција односи се на вишедимензионалност и због тога се често класификују и праве листе компетенција. Многи европски документи одређују професионалне компетенције наставника усмеравајући их у општије или конкретније категорије, где се некима даје приоритет и посебан значај. Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника издвајају три области компетенција: да раде са информацијама, технологијом и знањем, да раде са људима (ученици, колеге, родитељи), да раде са друштвом и у друштву (European Commission, 2005). Такође се може говорити и о кључним, основним и специјалним компетенцијама. Овде је важно нагласити да се у оквиру основних компетенција издвајају

евалуативне компетенције које се сагледавају кроз способност наставника да објективно сагледава ученичка постигнућа и процес учења, сопствени рад, професионални рад својих колега, као и позитивне и негативне аспекте у систему образовања у целини. Развијен систем вредновања, као пут осигурања квалитета васпитно-образовног процеса, подразумева праћење, мерење и процену остваривања циљева и исхода образовања где је као основна сврха унапређење квалитета. Наставник као учесник у том процесу требало би да поседује компетенције за реализацију. Даље излагање биће конкретније усмерено на идентификацију и анализу оних компетенција које посредно или непосредно утичу на квалитет процеса самовредновања наставника.

2. ЗНАЊА, ВЕШТИНЕ И СПОСОБНОСТИ НАСТАВНИКА ЗА САМОВРЕДНОВАЊЕ

Истакнуто је да се компетентност наставника сагледава кроз евалуативну природу и процесуалност. Тиме се тендира на стално мењање, надограђивање и усавршавање знања, вештина и способности наставника за професионални рад (Mijatović, 2000; Laursen, 2006, према: Marinković, 2010). Потреба за променама и усавршавањем наставника произилази из њиховог континуираног праћења, анализирања и процене сопственог рада, да би утврдила оствареност постављених циљева и исхода, као и у ком правцу и који је сегмент у оквиру професионалног деловања потребно унапређивати.

Када се говори о знањима наставника, увек се прво истичу стручна знања у ужем смислу која су наставнику потребна за реализацију наставног програма, док су му за остваривање самовредновања неопходна педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања. Ова знања омогућавају да се темеље критеријуми самовредновања, да се сагледа и разуме природа процеса учења и све околности које на тај процес утичу, како би се могао боље пратити и процењивати у складу са постављеним циљевима учења. Имајући у виду различите функције самовредновања које се остварују, оправдано је очекивати од наставника да поседује знања из области педагогије, психологије, дидактике и методике. Дијагностичка функција подразумева да наставник кроз самопосматрање може да утврди позитивне стране свог рада и васпитно-образовног процеса који доприносе развоју и напредовању ученика и утичу на квалитет праксе. Исто тако, захваљујући поменутим знањима, наставник може да увиди слабе стране, открије и разјасни нејасноће у свом раду, као и да препозна потенцијале за побољшање онога што је дијагностификовано као проблем или недостатак. Међутим, то није довољно, јер самовредновање подразумева и промене, циљане интервенције, трансформације у васпитно-образовном процесу и праћење промена, што говори о конструктивистичкој функцији. Како би наставник могао објективно и одговорно да доноси одлуке о променама и прати

њихове ефекте, неопходно је да познаје законитости и принципе васпитно-образовног процеса, потребе и могућности ученика са којима ради, као и потенцијале средине или школе у којој се процес реализује. То подразумева и широк приступ самоанализе наставне ситуације, познавање и дефинисање циљева учења, као и сагледавање ученика као индивидуа са свим особеностима, као и планирање стратегија рада које подразумевају методе и облике подучавања и укључивање образовне технологије (Skok, 2000).

Реализација процеса самовредновања пред наставника поставља захтев овладавања вештинама комуникације, остваривање сарадничких односа и тимског рада са колегама и другим актерима васпитно-образовног процеса у школи. Ако посматрамо из угла компетенција наставника, педагошка компетенција је одређена комуникативном. Везана је за процесе и односе у васпитно-образовном раду јер се сваки васпитни процес посматра из угла односа оних који у њему учествују (Стојановић 2008: 64). Остваривање информативне функције самовредновања подразумева информисање наставника о свом раду, али и информисање осталих учесника о раду наставника. Ова функција се остварује и кроз заједничко вредновање и тимски рад наставника и подразумева њихову спремност за прихватање процене других. Основу ових односа чине управо комуникационе вештине наставника.

Ако се анализирају неопходне способности наставника за реализацију самовредновања, може се поћи од неких принципа управљања овим процесом који захтевају од наставника развијеност одређених способности. Способност самоконтроле и самоодговорности омогућавају наставнику да објективније и систематичније приступа самовредновању, односно праћењу, анализи и процењивању процеса и ефеката свога рада. Способност непосредне анализе и вредновања своје педагошке акције, планирање измена и праћење ефеката уведених новина, мења и усавршава праксу наставника (Живковић 2000: 23). Наставник који континуирано самовреднује своју праксу има развијене метакогнитивне способности. Ове способности односе се на оне функције које регулишу и контролишу понашања у току решавања проблема, тј. знање појединца о његовим сопственим сазнајним изворима, о захтевима задатка, као и о стратегијама неопходним за успешно извођење тог задатка (Гојков 1995: 231). Метакогнитивне способности наставника огледају се у поступцима преиспитивања и промишљања и сталном постављању питања самом себи, што омогућава личну контролу сазнајних процеса. У процесу самовредновања ове способности помажу наставнику да промишља и преиспитује процесе који доводе до остваривања постављених циљева, као и да размишља о могућим приступима и решењима проблема који се јављају у васпитно-образовном процесу.

Спремност наставника да критички приступа свом раду подразумева поседовање развијене културе квалитета. То се односи на сталну тежњу за бољим и квалитетнијим у раду и професионалном приступу. Потреба за сталним унапређењем рада и мотивација за професионалним развојем је основа осигурања

квалитета рада наставника, а тиме и квалитета васпитно-образовног процеса. Самовредновање наставника може бити ограничено степеном развијености наставникових способности за праћење, анализу и процену сопственог рада. Због тога је неопходно да се наставник припрема за спровођење овог процеса још у току студија, кроз самовредновање свога рада у току основног професионалног образовања и да се код студената, будућих наставника, развија способност самоконтроле, освешћивања сопствених снага и слабости из личне перспективе, способност планирања сталног личног напредовања и развоја.

У покушају да се одговори на питање компетентности наставника за самовредновање, као модел наставника самоевалуатора намеће се неопходност објективног и систематичног праћења, промишљања, истраживања, критичке анализе и процене сопственог рада у циљу промена и унапређивања. Спровођење процеса самовредновања подразумева наставника као самокритичног, самосвесног и разумног професионалца (MacBeath i McGlynn, 2006).

Како је истраживање сопствене праксе у процесу самовредновања један од начина долажења до повратних информација о раду, то захтева од наставника поседовање и усвајање методолошких знања, вештина и способности. Методолошка култура није неопходна само научним радницима, већ и наставницима и другим стручњацима који учествују у васпитно-образовној делатности (Јовановић 2003: 212). У даљем излагању акценат ће се ставити на методолошке компетенције наставника неопходне за спровођење процеса самовредновања.

3. МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА САМОВРЕДНОВАЊЕ

Методолошка компетентност одређује се као способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности – праксе. Тиме се претпоставља потреба другачијег промишљања основних педагошких категорија, иновативни приступ образовном процесу (Кундачина 2003: 221). Неопходност методолошке компетенције наставника истицали су неки аутори, наглашавајући – да би наставник био успешан реализатор васпитно-образовног рада, мора га знати научно утемељити, а промишљање сопствене праксе најбоље ће остварити кад је он сам истраживач и тиме обезбеђује квалитет ефеката своје праксе (Мужић, 1999; Поткоњак, 1999).

Задатак наставника да континуирано унапређује свој рад, да га преиспитује и процењује, може се остварити само ако он сам спроводи истраживање свога рада. За то су неопходне методолошке компетенције наставника. Основно полазиште је у томе да наставници схвате повезаност педагошке теорије и праксе, да схвате своју позицију у васпитно-образовном процесу, као и то на који начин

могу да објективно и реално вреднују своју успешност и свој рад, али и да користећи резултате других истраживања осмишљавају и иновирају своју праксу.

Примена акционих истраживања и одељењских истраживања као могућност мењања васпитно-образовне праксе, могу да усмеравају процес самовредновања. У истраживањима у оквиру једног одељења, која могу имати и евалуативни карактер, наставници изграђују сопствени стил истраживања, користе резултате у циљу даљег планирања и унапређења рада са конкретним одељењем. Поседовање методолошких знања омогућава наставницима да прецизирају и дефинишу могуће области самовредновања и да открију и утврде недостатке које је неопходно превазићи. Начини праћења, прикупљања података (повратних информација важних у процесу самовредновања) и процена васпитно-образовног рада захтевају од наставника примену различитих техника и инструмената. Без познавања разноврсних техника и инструмената није могуће адекватно направити избор у складу са сврхом самовредновања. У избору и примени инструмената неопходно је поштовање одређених захтева који се односе на карактеристике инструмената, начин примене и на то коме је инструмент намењен. Јасно је да у процесу самовредновања конкретне околности, потребе и карактеристике појединаца могу да диктирају потребу израде нових инструмената који су у функцији сврхе самовредновања. Наставници који приступе овим активностима морају да поседују довољно знања и способности за израду инструмената (тестови знања, скале процене, упитници, протоколи интервјуа...). Сматра се да „без познавања мерних инструмената није могуће извршити успешно мерење образовно-васпитних исхода и успешну евалуацију наставног процеса“ (Кундачина 2003: 229).

Један од приступа у самовредновању подразумева заједничко вредновање са колегама, хоризонтално вредновање, мониторинг, супервизија и др. Наставници који су непосредни учесници морају знати анализирати посматране активности по јасним, договореним критеријумима и методама прикупљања и интерпретирања података. И за то су неопходна методолошка знања, али и методолошка култура наставника. Методолошку културу Јовановић одређује као способност и мотивисаност наставника за коришћење научних педагошких знања за анализу, процењивање, истраживање, осмишљавање и усавршавање педагошке праксе (2003: 211).

У циљу мењања и унапређивања своје праксе, наставници прате научна достигнућа и иновације. То им омогућују научни и стручни радови, које наставници морају читати и разумети, нарочито они радови који имају истраживачки карактер. У том смислу, наставници би требало да доносе судове и да умеју да процене резултате до којих су аутори дошли да би могли посредно или непосредно да их примене у пракси. Такође примена и преузимање готових инструмената захтева од наставника процену карактеристике инструмента и након примене обраду и интерпретирање резултата до којих су дошли, а значајни су у његовом раду.

Када се говори о методолошкој компетентности наставника за спровођење самовредновања, онда то подразумева да наставник може да прати, анализира, истражује и процењује свој рад примењујући различите методе технике и инструменте. Мотивација за примену зависи од спремности и способности наставника да у односу на област и сврху самовредновања изабере и примени адекватне технике и инструменте, као и да уме да користи резултате до којих је дошао да би мењао и унапређивао свој рад.

Литература

Андевски, М. (2006). Евалуација и развој наставе. У: *Европске димензије промена образовног система у Србији*. Нови Сад: Филозофски факултет, бр. 3, стр. 87–103.

Бјекић, Д., Гламочак, С., Златић, Л., Најдановић-Томић, Ј. (2007). Приступи евалуацији наставниковог рада и усавршавања. У: *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 197–216.

Гојков, Г. (1995). Метакогниција и стратегијски трансфер у дидактичким компетенцијама наставника. *Иновације у настави*, вол. 8, 3, стр. 171–176.

Ђорђевић, Ј. (2002). *Својства наставника и процењивање њиховог рада*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Живковић, П. (2000). Усавршавање самовредновања наставника (самовредновање као усавршавање). *Педагошка стварност*, вол. 46, 1-2, стр. 19–27.

Јовановић, Б. (2003). Педагошко мишљење и методолошка култура наставника. У: *Зборник радова* „Образовање и усавршавање учитеља“. Ужице: Учитељски факултет, стр. 201–219.

Кундачина, М. (2003). Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља. У: *Образовање и усавршавање учитеља*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 221–236.

Mac Beath, J. and Mc Glynn, A. (2006). *Samoevalvacija: kaj je tu korisnega za šole*?. Ljubljana: Drzavni izpitni center.

Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.

Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.

Поткоњак, Н. (1999). *Васпитање–школа–педагогија*. Ужице: Учитељски факултет.

Skok, M. (2000). Strokovno spopolnjevanje učiteljev za spremembe in profesionalno rast, *Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove, evaluacijska studija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 4–25.

Станковић, Д. (2010). Место компетенција у професионалном развоју наставника. У: *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 63–84.

Стојановић, А. (2008). Компетенције наставника у светлу промена у савременом образовању. *Иновације у настави*, вол. 21, 1, стр. 61–69.

Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for Schools*?. London: Routledge, http://www.questia.com/očitano: 12.01.2008.

М-р Елена Стаматович
Университет в Крагуевац, Учительский факультет в Ужице

КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ СОБСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Резюме

Рассмотрение компетентности учителей чаще всего связано со знаниями, навыками и умениями, необходимыми для ответственной работы. Многомерность как свойство компетентности учителя часто направлена на выявление и классификацию различных областей компетенции. В этой работе будут конкретно изучаться размеры компетентности, которые характеризуют учителя в процессе самооценки своей работы. Осуществляется доступ к восприятию компетенции с точки зрения знаний, умений и навыков, необходимых для достижения процесса самооценки, а также необходимые методические компетенции. В качестве общего ответа на вопрос о компетентности учителя в процессе самооценки, мы можем сказать, что речь идет об учителе, который знает, как объективно и систематически контролировать, переосмыслить, исследовать, критически анализировать и оценивать свою работу, чтобы она менялась и улучшилась.

Ключевые слова: *компетенция учителя*, *самооценка учителя*, *воспитательно-образовательная работа*.

III

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.322.5
Прегледни научни чланак
стр. 175–190

Проф. др Бранко Јовановић
Универзитет у Приштини, Филозофски факултет у Косовској Митровици
Мр Татјана Радојевић
Универзитет у Приштини, Филозофски факултет у Косовској Митровици

СМИСАО, ЗНАЧАЈ И РЕАЛИЗАЦИЈА СЛОБОДНИХ УЧЕНИЧКИХ АКТИВНОСТИ У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ*

Апстракт: Аутори полазе од сазнања да слободне активности ученика имају незаменљиву улогу у остваривању циљева савременог васпитања и образовања. У раду се посебно указује на смисао, значај и циљеве слободних ученичких активности који се односе на: стицање и проширивање ученичких знања и вештина, подстицање и развијање различитих интересовања, способности и вредности, остваривање циљева интелектуалног, моралног, радног, естетског и физичког васпитања, развој реалне слике ученика о себи, аутономије, самоактуелизације и креативности, стварање повољне психо-социјалне климе у школи, као и хуманизовање односа између ученика и наставника.

У раду се подробније анализирају проблеми, слабости, узроци и последице педагошки неадекватно организованих слободних ученичких активности и образлажу потребе и претпоставке за педагошки целисходнију и квалитетнију реализацију ових активности у савременој школи.

Кључне речи: *слободне ученичке активности, ученик, група, наставник, сарадња, квалитет*.

ВАСПИТНИ ЗНАЧАЈ, СМИСАО И ЦИЉЕВИ СЛОБОДНИХ УЧЕНИЧКИХ АКТИВНОСТИ

Слободне ученичке активности у савременим условима школовања, образовања и васпитања младих имају незаменљиву улогу у развоју свеколиких потенцијала и способности ученика, њиховој социјализацији, самоактуелизацији, припремању за живот у информатичкој ери и активну партиципацију у грађанском друштву.

* Рад је настао у оквиру Пројекта *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција*, 47023 (2011–2015), који финансира Министарство за просвету и науку Републике Србије.

Својим разноликим садржајима, различитим формама организовања и педагошки утемељеном технологијом васпитног рада и деловања, слободне ученичке активности у значајној мери могу да допринесу остваривању немалог броја васпитно-образовних циљева савремене школе, као и превазилажењу бројних слабости и недостатака традиционалне школе и наставе. Овде у првом реду мислимо на слабости, недостатке, схватања и приступе који се изражавају у: превеликој ауторитарности наставника, крутости и униформности наставних планова и програма, недовољној флексибилности у избору савремених садржаја и облика педагошког рада, превеликој оријентисаности на усвајање и меморисање садржаја уместо на развој способности, преовлађивању традиционалних вербалних наставних метода и облика рада, недостатку садржаја, облика рада и активности у којима ученици могу да у знатној мери задовоље своје специфичне потребе и интересовања (сазнајне, радно-техничке, научне, спортске, друштвене, уметничке, креативне и друге). У настави, школским одељењима и школи уопште, често преовлађују недовољно хуманизовани и демократизовани односи, односи међусобног неповерења, подозривости, лицемерја, лажне солидарности и сл., запостављање субјекатске позиције ученика и њихових група, колектива, заједница и удружења, недовољна отвореност школе према окружењу и недовољно коришћење ресурса које окружење школи пружа за реализацију различитих програма васпитно-образовног рада, недовољна педагошка компетентност наставника која је често повезана са њиховом недовољном спремношћу да се непрекидно усавршавају, иновирају и унапређују свој васпитно-образовни рад.

Слободне ученичке активности у значајној мери могу да допринесу отклањању униформности, ригидности и ауторитарности школе и њеном повезивању са животом и са актуелним догађајима и вредностима у средини (Ђорђевић 1997: 523–540).

Слободне ученичке активности доприносе развоју: колективизма, иницијативности, задовољства, самоактивности, одговорности, социјализације, свести о припадности колективу, солидарности, афирмације и самопотврђивања личности. Оне су посебно значајне за ученике који су повучени у себе, као и за ученике који испољавају различите облике неприлагођеног понашања (Поткоњак и сар. 1989: 354).

Слободне ученичке активности пружају ученицима значајне могућности да доживе искуство успеха, а познато је да „ништа тако добро не успева као успех“. Доживљај успеха јача сигурност и самопоуздање ученика. Немали број ученика није задовољан својим школским успехом израженим у виду оцена за поједине наставне предмете. Успех који постижу у слободним ученичким активностима може значајно допринети да поврате нарушено самоповерење и да се осећају успешним и равноправним са ученицима који постижу бољи школски успех. Овај утицај слободних ученичких активности могао би се означити као компензаторска функција слободних ученичких активности. Она може да допринесе формирању позитивних ставова ученика према школи, наставницима и вршњацима и прихватању школских обавеза.

Слободне ученичке активности доприносе бољем упознавању, разумевању, поверењу и сарадњи између самих ученика, ученика и наставника, наставника и родитеља, као и између школе и средине у којој се школа налази.

Слободне ученичке активности оспособљавају ученике за правилно коришћење слободног времена, уводе ученике у технике, процедуре и технологију студиозног, креативног и одговорног самосталног, тимског и заједничког рада, стварања и различитих облика друштвено корисног рада и делатности. У овим активностима ученици се оспособљавају за самоорганизовање и самоуправљање, што се веома повољно одражава на развој самосталности, одговорности, учење правила заједничког рада и развијање „културе демократског живљења“ (Мандић и сар. 1998: 226).

Слободне ученичке активности пружају значајне могућности за дијагностиковање различитих аспеката личности ученика и њихових група и заједница (интересовања, потребе, склоности, способности, вредности, вољно-карактерних црта, мотивације, оспособљености за тимски рад, емпатија, алтруизам, креативност, стваралаштво, социјалне, радне, комуникативне и друге компетенције…), као и наставника (стил педагошког рада, компетентност, вредности, инвентивност, креативност, одговорност; спремност за промене и осавремењивање педагошког рада, стручно усавршавање и др.).

Слободне ученичке активности доприносе стицању нових знања, њиховом продубљивању и обогаћивању, потпунијем уочавању повезаности између одговарајућих појава у природи, друштву, људској делатности и човековом раду и развоју. У овим активностима постоји мноштво подстицаја за буђење, развој и богаћење разноврсних интересовања ученика (сазнајних, друштвених, радних, техничких, технолошких, уметничких, спортских, научних и др.).

Слободне ученичке активности обогаћују психо-социјални живот ученика, њихових група, колектива и заједница. Бављење изабраним активностима представља задовољство за ученике, а успешност у овим активностима јача самопоуздање и личност ученика у целини. Ове активности одвијају се на принципима добровољности и ученици су мотивисанији за њихову реализацију у односу на обавезне наставне активности. С обзиром да се у овим активностима ученици најчешће ангажују у виду „малих“ група, интеракција међу њима је много чешћа и интензивнија, а сарадња плодотворнија. Рад у малим групама је веома динамичан и привлачан за ученике.

Слободне ученичке активности пружају велике могућности за развој ученичких креативних потенцијала, стваралаштва и самоактуализације. Они имају могућности да се исказују, развијају и потврђују у активностима за која имају посебна интересовања, склоности и способности. То се позитивно одражава не само на развој специфичних диспозиција и способности, него и на укупан развој и јачање личности ученика и њихових когнитивних, социјалних, радно-акционих, комуникативних и других компетенција и аспеката развоја личности.

Више пута смо у претходним деловима текста нагласили значај, могућности и циљеве слободних ученичких активности на укупан развој личности ученика. Овде ћемо у најкраћим цртама указати на смисао, значај и циљеве слободних ученичких активности када су у питању поједине компоненте или подручја интелектуалног, друштвено-моралног, физичког и здравственог, естетског и радно-техничког развоја, односно васпитања ученика.

Подручје интелектуалног васпитања. Овде се посебно наглашава улога слободне ученичке активности у циљу: стицања нових сазнања, вештина и навика, повезивању различитих сазнања, практичне примене теоријских знања, оспособљавања ученика за самостални интелектуални рад и развијање културе интелектуалног рада, развоја интелектуалних снага и способности (посебно критичког, апстрактног, креативног и стваралачког мишљења), стварања основа за развој погледа на свет и развој мотивација за бављење активностима које имају интелектуални карактер и које су усмерене на перманентно учење, образовање и самообразовање.

Друштвено-морално васпитање. Слободне ученичке активности по својој суштини, карактеру, садржајима, облицима и начинима рада треба да буду у функцији остваривања хуманистичко-етичких вредности (слободе, правде, истине, човечности, солидарности, патриотизма, разумевања, толеранције, алтруизма и др.). У овим активностима ученици имају прилике да се теоријски упознају са смислом и значајем основних моралних категорија и важношћу морала и моралних норми за опстанак и слободни развој сваког друштва, заједнице и појединца. Али, и више од тога, ученици у богатим међусобним интеракцијама у овим активностима, непосредно доживљавају и развијају вредности и норме друштвено-моралног васпитања којима се регулишу њихови међусобни односи, сарадња, задаци и обавезе (искреност, поштење, част, пожртвовање, одговорност, емпатија, праштање, разрешавање сукоба, међусобна помоћ и др.). Различите хуманитарне акције, акције солидарности, упознавања историје, света и његових идеала, проблема и циљева (на планетарном, регионалном, националном и локалном нивоу) у значајној мери могу допринети уочавању неопходности повезаности и сарадње свих нација, народа, заједница и појединаца у стварању хуманијег, слободнијег и праведнијег света. Упоредо са овим настојањима, готово да нема земље, региона или подручја у којима се сусрећу и бројни облици неповерења, нетолеранције, дискриминације и предрасуда према припадницима других народа, култура и вера. Зато и слободне ученичке активности треба да допринесу изграђивању међунационалне и међуконфесионалне толеранције, разумевања и сарадње. За лична искуства на том плану слободне ученичке активности пружају велике могућности. Развој националног и културног идентитета, патриотизма, грађанске свести и дужности, универзалних људских вредности, представља изузетно значајне циљеве друштвено-моралног васпитања који се могу успешно остваривати у оквиру слободних ученичких активности.

У различитим облицима слободних ученичких активности могуће је успешно деловати на развој вољно-карактерних особина ученика као што су: истрајност, стрпљење, храброст, одлучност, дружељубивост, несебичност, упорност и сл. Нужно је такође обратити пуну пажњу на развијање повољних интерперсоналних односа у групи, поштовање радних процедура, благовремено и квалитетно извршавање преузетих задатака и обавеза. Ове активности су повољне за разумевање међусобне повезаности и сарадње између појединаца, њихових група и заједница и за процењивање сопствене улоге и одговорности у реализацији одговарајућих активности и развијању добрих међуљудских односа.

Радно-техничко васпитање. У различитим облицима слободних ученичких активности ученици имају могућности да схвате и доживе персонални и шири друштвени смисао и значај инвентивног, студиозног, одговорног и креативног рада и активности за лични развој, развој науке, струке, окружења и света уопште. Ученици имају могућности да се упознају са развојем и најновијим достигнућима у области технике, науке, производње и технологије и уоче њихову међусобну повезаност, као и улогу људског фактора у овим областима људског рада и стварања. Осим тога, ученици имају могућности да науче и усаврше одређене радно-производне вештине и навике, да се подробније упознају са природом и карактером појединих професија и занимања, да се оспособе за руковање појединим средствима и апаратима, да уоче и схвате принципе савремене организације рада и производње и упознају се са општим и посебним захтевима економичног и продуктивног рада, његовог осмишљавања, непосредне реализације и усавршавања. Ученици у овим активностима могу да уоче суштински значај људског рада за развој човека и друштва. Коначно, значајна пажња слободних ученичких активности мора бити усмерена на развијање правилног односа ученика према раду и прихватање рада као основне могућности људске егзистенције и значајне могућности за развој човека и сопствене самоактуелизације.

Естетско васпитање. Велики број слободних ученичких активности у основи има естетске садржаје, вредности и циљеве. Као такве, оне пружају обиље могућности за развијање естетске културе ученика и афирмацију њихове креативности и стваралаштва (ликовног, музичког, књижевно-литерарног, техничког и сл.). У разноврсним облицима активности које имају креативно-естетски карактер ученици изграђују естетску перцепцију, доживљавају естетске вредности, уче се њиховом процењивању, али и стварању, односно креирању лепог у уметности, међусобним односима и свом окружењу. Презентација креативно-уметничког и техничког стваралаштва представља значајну могућност за афирмацију појединаца, група и колектива и њихову већу мотивисаност за бављење овим активностима.

Физичко и здравствено васпитање. Активности и облици које имају спортско-креативни карактер веома су привлачне за одређени број ученика. У овим активностима могуће је систематски развијати бројне психомоторне сна-

ге и способности, овладати техникама и вештинама одговарајућих спортских игара и овладати културом рекреативних активности и здраве исхране и живота. Истовремено, ове активности пружају велике могућности за задовољење ученичких потреба за игром, забавом, разонодом, рекреацијом, дружењем, потврђивањем и афирмацијом. У њима се успешно може развијати дух сарадње, солидарности, здравог такмичења и пријатељства. Огромна психосоцијална енергија младих може се успешно култивисати путем ангажовања ученика у овим активностима. Оне због тога имају значајну улогу и у превенцији или куративи различитих облика неприлагођеног и/или асоцијалног понашања младих.

ОБЛИЦИ СЛОБОДНИХ УЧЕНИЧКИХ АКТИВНОСТИ

У складу са интересовањима и потребама ученика, специфичним програмима школа и њиховим кадровским и материјално-техничким условима, као и специфичним потенцијалима средине у којој се школа налази, могуће је организовати различите облике слободних ученичких активности. Оне се остварују као организован васпитно-образовни рад у облику различитих секција, дружина, клубова и друштава.

Школске секције могу бити различитог карактера, а по сродности се најчешће формирају као:

1. **Предметне** (математичка, језичка, биолошка, физичка, географска, историјска, хемијска итд.);
2. **Културно-уметничке** (драмска, литерарна, рецитаторска, ликовна, музичка, плесна, новинарска итд.);
3. **Техничке** (саобраћајна, моделарска, радио-аматерска, информатичка, фото, електротехничка итд.);
4. **Спортско-рекреативне** (фудбалска, одбојкашка, рукометна, кошаркашка, гимнастичка, атлетска, планинарска итд.);
5. **Радно-производне** (виноградарска, пчеларска, грнчарска, ћилимарска, кројачка итд.);
6. **Мешовите**.

Више сродних секција може бити обједињено у рад појединих клубова, дружина или друштава. Секције се могу формирати и као мешовите, на пример: математичко-физичка, драмско-рецитаторска, плесно-фолклорна и сл. Педагошки је целисходно садржајно, програмско и организационо усклађивање и повезивање различитих облика слободних ученичких активности на нивоу школе са радом и активностима ученичких организација (дечји савез, ученичка задруга, подмладак Црвеног крста, Млади горани, Савез извиђача, Ђачки парламент), заједницама ученика, као и са одговарајућим клубовима, друштвима и организацијама у средини у којој се школа налази и са школама из других средина.

Рад на заједничким пројектима, међусобна размена искуства, посете, такмичења, приредбе, презентације, смотре и слични облици заједничких активности значајно доприносе подизању мотивације, одговорности и креативности ученика, њиховом бољем упознавању и зближавању, као и развијању индивидуалних капацитета, сарадње и колективног духа.

ПЕДАГОШКИ ПРИНЦИПИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ СЛОБОДНИХ УЧЕНИЧКИХ АКТИВНОСТИ

Своју пуну васпитну функцију слободне ученичке активности могу испунити само уколико се доследно поштују општи педагошки принципи и специфични принципи конципирања и реализовања слободних ученичких активности. За педагошку ваљаност и успешност појединих облика слободних ученичких активности, као и избор садржаја, начина и облика рада потребно је уважавати следеће принципе: „Заснивање свих садржаја и облика активности на општем васпитном циљу и задацима школе, повезаност са другим облицима и садржајима у школи; прилагођеност садржаја, облика и начина организовања и рада узрасним и развојним карактеристикама, могућностима и потребама ученика, уважавање и подстицање индивидуалних склоности, интересовања и способности; актуелност садржаја, самоуправна аутономност ученика, подруштвљавање ових активности и њихова повезаност са активностима и животом друштвене средине, континуирани рад током читаве школске године, осигурање педагошке помоћи одраслих (родитеља, ученика, наставника…)“ (Илић и сад. 2006: 242).

У оквиру садржаја и начела слободног времена разматрају се следећи принципи: слободе, смислености, индивидуалности, разноврсности, организованости, аматеризма и примерености (Вукасовић 1990: 292–293).

У избору одговарајућих облика слободних ученичких активности ученицима треба обезбедити *пуну слободу*. Ученици у складу са својим интересовањима, способностима, жељама, наклоностима и могућностима треба да се слободно и самостално одлучују у којим ће се слободним активностима ангажовати. Ученицима треба омогућити широке могућности избора. То подразумева прецизну, потпуну, истиниту и благовремену информисаност ученика о карактеру, садржајима, циљевима, начинима рада и другим важним аспектима одговарајућег облика слободних активности, као и о обавезама, активностима и понашању које се од ученика очекује. Само у атмосфери слободе, међусобног уважавања и сарадње могуће је остварити жељени ниво спонтаности, аутономности, креативности, осећаја задовољства, компетентности, самоостварености и колективности.

Захтев за *смисленошћу* слободних ученичких активности обавезује школе, наставнике и водитеље ових активности да оне својим садржајима, организацијом, циљевима и начинима рада доприносе развоју ученика, богаћењу и

оплемењивању њихових личности, њиховој забави, одмору, рекреацији, дружењу, проширивању искустава и јачању личности.

Ове активности треба заснивати на културно, етички и педагошки вредним садржајима којима се развијају одговарајуће хуманистичке, радне, стручне, научне и друге друштвено пожељне вредности. Бесмислено је организовати активности које нису педагошки вредне и у којима преовлађују досађивање, ленчарење, несистематичност, неозбиљност, неодговорност и сл.

Начело *индивидуализације* обавезује на уважавање ученичких интересовања, жеља, склоности, способности, искустава и других карактеристика ученика у процесу реализације слободних ученичких активности. Садржаји, задаци и активности на којима се ученици ангажују треба да уважавају специфичне особености сваког појединог ученика. То је први услов да се ученици у овим активностима осећају слободно и пуновредно као личности. Са овим принципом повезан је принцип *примерености* који подразумева уважавање узрасних, полних, физичких, менталних и других карактеристика приликом реализације одговарајућих садржаја и задатака слободних активности. Незанимљиве, стереотипне и уобичајене активности нису атрактивне за ученике. С друге стране, сувише компликовани садржаји и претешки задаци који превазилазе ученичке могућности демотивизационо делују на ученике.

Принцип *аматеризма* ваља схватити као настојање да се слободне ученичке активности не смеју организовати као комерцијалне, утилитарне и професионалне. Њихов основни смисао, значај и циљеви морају се процењивати с аспекта њиховог доприноса остваривању општих циљева и задатака васпитања и обезбеђености слободе ученика у њиховом избору и учешћу. Да би се доследно испоштовали принципи слободе, индивидуализације, смислености и аматеризма, нужно је у школама, колико то могућности дозвољавају, организовати бројне и разноврсне облике слободних активности (научне, културне, спортске, уметничке, радно-техничке, производне). Овај захтев се може дефинисати као принцип *довољности и разноврсности* слободних ученичких активности. Начело *организованости* обавезује на темељно педагошко планирање и реализовање ових активности у повољним материјално-техничким условима, у повољном времену, поштовање утврђених рокова, процедура и обавеза свих учесника и педагошко-психолошких и других претпоставки квалитетног реализовања ових активности.

ПОЗИЦИЈА И УЛОГА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА У СЛОБОДНИМ АКТИВНОСТИМА

Улога наставника у слободним ученичким активностима значајно се разликује у односу на улогу и задатке које има у различитим облицима наставног рада. Пре свега, треба имати у виду да се ученици за ове активности опредељују слободно, у складу са својим интересовањима, афинитетима, склоностима, же-

љама и очекивањима. Дакле, ученици су мотивисанији за ове активности него за наставне активности (где често уче и оно што им се не учи зарад постизања одговарајућег школског успеха). Већи степен мотивисаности природно подразумева спремност ученика на већи степен ангажовања, инвентивности и, уопште, радног и креативног ангажовања и преузимања одговорности. Ученици с правом очекују и другачији однос наставника према њима у слободним ученичким активностима и, уопште, другачију „климу“, односе, обавезе и начин рада у овим активностима. Речју, они очекују више слободе, разумевања, подршке, међусобног уважавања и могућности да буду одговорни и креативни субјекти и сарадници.

Успостављање правилног педагошког односа наставника са ученицима у слободним ученичким активностима основни је предуслов за квалитетно реализовање ових активности. Правилан (пожељан, оптималан, добар) однос између наставника и ученика је када постоји: „1. отвореност – тако да је лако бити директан један према другом; 2. брижност – када свако зна да га онај други поштује; 3. међузависност – (што је супротно од зависности); 4. самосталност – када свако допушта да развије своју јединственост, креативност и индивидуалност; 5. узајамно задовољавање потреба – тако да ниједна потреба није задовољена на рачун оног другог“ (Гордон 2001: 17).

Имајући у виду основни педагошки смисао слободних ученичких активности, у непосредном организовању ових активности нужно је ученицима омогућити слободу да бирају програме, садржаје, циљеве и начине на које ће те програме остваривати. Разуме се, апсолутну слободу није могуће обезбедити због различитих материјално-техничких, организационих, кадровских и других ограничења. Ученицима треба обезбедити одговарајући простор, материјале, приборе, средства и одговарајућу инструктивно-педагошку и организационо-техничку помоћ како би успешно могли да реализују одабране програме, садржаје, задатке и активности. Овде до пуног изражаја треба да дођу специфичност улоге и функције наставника: саветодавна, инструктивна, менторска. Наставник треба да се увек „нађе на услузи ученицима“, да пружи помоћ, подршку, савет, инструкцију, да упозори, усмери, укаже на предности – недостатке. Све ове функције и улоге наставник треба да обавља са пуно педагошке љубави и такта, уважавајући индивидуалност, могућности и ограничења, искуство и интересовања ученика. Ауторитарни однос, неповерење, омаловажавање, игнорисање, претње, дискриминација, оглушивање о потребе ученика, њихова интересовања, жеље и иницијативе урушавају интегритет, достојанство и мотивацију ученика и доводе до негативног односа према слободним ученичким активностима, школи, учењу и наставницима, неретко и до великог разочарања и, уопште, губљења поверења према људима, образовању, васпитању и друштву.

У педагошком раду, у оквиру слободних ученичких активности, наставник треба да обезбеди подстицајну, ведру, пријатну, занимљиву и повољну интерперсоналну климу, што је основна претпоставка да ученици могу слободно да се изразе, потврде, истражују, обликују, напредују и сарађују. Сарадниц-

ко-подстицајна атмосфера погодује развоју ентузијазма, конструктивности, алтруизма, одговорности и емпатије, и стимулативно делује на групну кохезивност и ефикасност рада ученичких група.

Од наставника се очекује да буду благонаклони, комуникативни, да се с поштовањем односе према необичним питањима, идејама, резултатима и покушајима ученика, да буду заинтересовани, да помогну, да верују и охрабрују ученике и са њима имају партнерски однос. Ученици се често идентификују са наставницима, те је то разлог више да наставници у свом раду буду савесни, емпатични, креативни, спремни за сарадњу и благонаклоно прихватање ученика. Креатори програма за развој даровитости и креативности ученика препоручују наставницима да упознају капацитете ученика и имају замисли о индивидуалним програмима и напредовању ученика, да подстичу њихову фантазију и машту и да у свом раду избегавају стереотипност, страх и омаловажавање. Ученицима одговарају наставници које одликују сарадљивост, екстраверзија и савесност. У непосредном раду наставници треба ученицима да помогну не само у усвајању нових знања и вештина, већ и у учењу техника ефикасног учења, метода рада у истраживању појава, коришћењу различитих извора сазнања и, уопште, уводе их у тајне сазнавања, учења, откривања, истраживања и стваралаштва (Максић, 2006).

Р. Штернберг (R. Sternberg) сматра да наставници треба ученицима да послуже и као модели који креативно мисле и креативно се понашају. У том смислу, успешни наставници охрабрују ученике да критички анализирају наставне садржаје, дозвољавају погрешке у раду ученика, дају ученицима задатке који захтевају креативна решења, пружају ученицима могућности да сами дефинишу проблеме које ће истраживати, награђују идеје и резултате до којих ученици долазе у процесу сазнавања, обезбеђују садржаје, задатке и време за испољавање и развој креативног мишљења (Sternberg, 1995/1996).

Важност учешћа ученика у процесу осмишљавања програма рада слободних ученичких активности. Активно ангажовање ученика у осмишљавању циљева, садржаја, динамике, организације и услова је веома значајна претпоставка јачања њихове субјекатске позиције и преузимања одговорности за успешну реализацију ових активности и њихову педагошку целисходност. У фази осмишљавања ових активности код ученика се развија слобода, иницијативност, маштовитост, критичност, креативност, одговорност и смисао за сарадњу. Истовремено, ученици се оспособљавају за поштовање радних процедура и правила рада, уважавање општих и специфичних принципа организације радних и других активности, као што су: прецизност, економичност, рационалност, ефикасност и квалитет.

Учешће ученика у процењивању и вредновању слободних ученичких активности. Процењивање ваљаности обављених активности (процеса и резултата) представља значајну педагошку могућност путем које се ученици оспособљавају да објективно процењују квалитет активности чији су они актери. При томе они имају прилике да уочавају, прате, анализирају, упоређују, ко-

ментаришу, развијају критички дух, усавршавају стандарде за процену и уопште развијају правилан однос према сопственом ангажовању и квалитету остварених резултата у односу на првобитно замишљене, односно пројектоване активности. Ученике треба подстицати да објективно и реално процењују како сопствено ангажовање и постигнуте резултате, тако и ангажовање групе и резултате које је група остварила. Ангажовање ученика у процењивању и вредновању слободних ученичких активности значајно доприноси стварању реалне слике о себи (способностима, ангажовању, слабостима, мотивацији, искуству, нивоу овладаности одређеним техникама, умењима и сл.). Битно је да ученици буду ослобођени страха да ће у проценама – вредновању погрешити, да се науче да аргументују своје процене и да без сујете и љутње саслушају или прихвате и другачије процене и аргументације других чланова групе која је била ангажована на истом пројекту или активности. Ученици, такође, треба да схвате да је основни смисао вредновања да се на основу уочених пропуста, проблема, недостатака извуче потребно искуство, како се такви пропусти не би понављали и како би наредни пројекти и активности били успешније реализовани. Овде треба напоменути да се процес процењивања, односно вредновања, може одвијати паралелно (симултано, истовремено) са реализовањем активности, а не само кад се она заврши (тада се обавља главно или завршно вредновање).

Модел продуктивног састанка. Највећи број облика слободних ученичких активности реализује се са групама ученика у које може бити укључен различит број ученика. Ако је реч о групама у којима није ангажовано више од 30 ученика, педагошки је веома целисходно организовати састанке групе. Ови састанци могу се организовати по потреби, али њихова организација мора бити педагошки студиозно реализована. Дневни ред (проблеми који се разматрају) и време састанка заједнички договарају група и наставник – водитељ групе. Модел продуктивног састанка може се врло успешно организовати у фазама осмишљавања програма слободних ученичких активности, у фази непосредне реализације ових активности, као и у фази процењивања – вредновања. Модел продуктивног састанка има следеће основне етапе или потцелине: дискусија (предлози различитих врста активности и њихова конкретизација), договор о начину и организацији рада, демонстрација, проба, непосредна реализација, презентација или наступ, валоризација успешности реализоване активности са анализом алтернатива и договор за нове састанке (Сузић 2005: 561).

Током припремања и вођења састанка нужно је практиковати демократски стил вођења групе. То је основна претпоставка која охрабрује ученике да слободно излажу своје идеје, предлоге, ставове, мишљења и процене, што опет доприноси већем степену њиховог осамостаљивања.

Педагошки добро осмишљени и вођени састанци имају велики утицај на оспособљавање ученика за договарање при доношењу одлука, преузимање одговорности, поштовање преузетих обавеза, учење улога лидера и сарадника у групи, као и усвајање бројних социјалних вештина и вештина комуницирања.

СЛАБОСТИ, НЕДОСТАЦИ И ПРОБЛЕМИ У РЕАЛИЗАЦИЈИ СЛОБОДНИХ УЧЕНИЧКИХ АКТИВНОСТИ

Емпиријска истраживања и анализе школског васпитно-образовног рада показују да у остваривању слободних ученичких активности у школи постоји низ слабости, недостатака и проблема који суштински умањују њихову васпитну вредност. Указаћемо на најчешће погрешке, недостатке, слабости и проблеме чијим би отклањањем, превазилажењем и решавањем слободне ученичке активности заиста постале значајан облик педагошког деловања школе на развој ученика и остваривање других веома важних циљева васпитања о којима је напред било речи. Карактер, обим и интензитет појава које угрожавају педагошки смисао слободних ученичких активности је различит. Ми овде указујемо на најчешће присутне слабости, проблеме и схватања у програмирању, непосредној реализацији и вредновању и евалуацији ових активности које су и законом прописане као обавезни облици васпитно-образовног рада школе:

– Недовољно разумевање педагошког смисла, циљева и значаја слободних ученичких активности од стране наставничких колектива и наставника, што се најчешће испољава у виду одбацивања, неприхватања или/и потцењивања њихове васпитне вредности и циљева. Наставници често ове активности доживљавају као другоразредне и наметнуте обавезе.

– Нестудиозно планирање, програмирање и педагошко осмишљавање ових активности које се најчешће испољава у занемаривању различитих интересовања и потреба ученика и њиховој неусклађености са различитим облицима слободних ученичких активности које школа организује, недовољном уважавању специфичних услова и могућности у школи, као и у средини у којој се школа налази.

– Низ импровизација, педагошких пропуста и занемаривање општих начела васпитног рада у непосредној реализацији слободних ученичких активности, као и специфичних педагошких захтева у организацији, односно остваривању ових активности. Ове слабости и проблеми повезани су најчешће са општом перцепцијом смисла ових активности од стране наставника о којима је напред било речи, али и изостанку студиозних и континуираних мера педагошког осмишљавања и интензивирања васпитног значаја ових активности које се очекују од управе школе и педагошко-психолошке службе.

– Изостајање систематског праћења, контроле, вредновања и евалуације ових активности као поуздане основе за процењивање њихове педагошке ефикасности и предузимање мера за њихово осавремењивање, усавршавање, богаћење, отклањање уочених слабости и проблема и, уопште, њихово педагошко утемељивање и развијање.

– Недовољна интегрисаност слободних ученичких активности у целину васпитно-образовног процеса и недовољна функционална повезаност са различитим облицима и садржајима наставног рада.

– Погрешно схватање да ове активности саме по себи (чињеницом да се организују – реализују) остварују васпитну функцију независно од њихове педагошке осмишљеност и потребе доследног уважавања општих и посебних начела педагошког рада. Овакво схватање испољава се у занемаривању потребе наставника да се студиозно, креативно и педагошки одговорно односе према свим аспектима пројектовања (осмишљавања) непосредног реализовања, вредновања и осавремењивања слободних ученичких активности.

– Недовољна функционална повезаност између процеса осмишљавања (пројектовања), непосредне реализације, вредновања и садржајног и педагошког усавршавања слободних ученичких активности.

– Недовољно коришћење потенцијала – услова којима располаже ближе и шире окружење, односно средина у којој се школа налази.

– Непотпуна, неблаговремена, недовољна укљученост – ангажованост ученика у ове активности. Наставници неретко сами одређују ученике који ће бити чланови слободних ученичких активности за чији рад су они задужени. При томе они најчешће бирају (уместо да ученици бирају слободне ученичке активности) ученике за „своје“ слободне ученичке активности. То су, по правилу, одлични ученици, тако да су они често ангажовани у више различитих облика слободних активности и против своје воље да не би изгубили поверење својих наставника или угрозили школску оцену, односно успех. Ученици се нарочито кампањски ангажују када је реч о различитим облицима такмичења, представљања школе, обележавање различитих јубилеја и сл., уместо студиозног, континуираног педагошког рада током године са ученицима који су се *слободно*, у складу са својим интересовањима и потребама, определили за одређени облик слободних ученичких активности.

– Некомпетентност; недовољна мотивисаност, креативност и одговорност наставника у реализацији слободних ученичких активности. Рад наставника у овим активностима се посебно не прати и вреднује, нити се они посебно припремају, оспособљавају или усавршавају за рад у слободним ученичким активностима.

– Неповољни, лоши или неадекватни материјално-технички услови за реализацију слободних ученичких активности (недостатак одговарајућег простора, опреме и средстава).

– Недовољна „понуда“ различитих видова (облика, форми) слободних ученичких активности у којима би ученици могли да задовоље своје различите потребе, интересовања и развијају своје склоности (способности) и које треба да изражавају и актуелне, специфичне одлике и потребе средине у којој се школа налази.

– Неповољно време организовања слободних ученичких активности (најчешће се организују као претчас или последњи час у распореду часова),

што на својеврстан начин одражава њихов статус или важност у односу на друге активности у школи. С друге стране, ове активности често трају један или мање од једног школског часа, што ни изблиза не одговара природи ових активности у којима ученици треба да започну и заврше било коју активност која захтева дуже време од једног школског часа.

– Највећи број ученика није укључен у слободне ученичке активности. То је својеврсна дискриминација највећег броја ученика јер они једноставно немају могућности да учествују у раду слободних ученичких активности уколико нису ученици са најбољим школским успехом или ако у нечему нису посебно обдарени. Несхватљива је педагошка немарност и одсуство било каквих напора да се сваком ученику обезбеди учешће бар у једном виду слободних ученичких активности за које ученик показује посебно интересовање и склоности. На тај начин као да се негује посебна врста елитизма и привилегија у школи. Недовољна је „видљивост“ слободних ученичких активности у односу на друге облике и активности васпитно-образовног рада у школи.

– Слободне ученичке активности се често организују према „матрицама“ или обрасцима традиционалних наставних часова: стереотипно, без довољно слободе ученика да сами бирају, одлучују, осмишљавају и креирају одговарајуће садржаје, програме и активности.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Слободне ученичке активности у школама обухватају различите облике васпитно-образовног рада које организује школа самостално или у сарадњи са локалном друштвеном средином како би се обезбедили оптимални услови и могућности да ученици испоље, задовољавају и даље развијају своје психосоцијалне потребе, интересовања, склоности и способности. Циљ ових активности је да у остваривању општег циља васпитања допринесу развоју свеколиких потенцијала личности ученика и формирању слободне, аутономне, креативне, хуманизоване, одговорне и друштвено ангажоване личности.

Овако значајни, комплексни, бројни и разноврсни циљеви и задаци могу се успешно остварити само под условом да се ове активности осмишљавају, реализују, вреднују и евалуирају у складу са њиховом основном педагошком концепцијом и савременим начелима васпитног рада. Свако занемаривање основних педагошких начела у реализацији слободних ученичких активности доводи до низа пропуста, слабости, проблема и урушавања њихових васпитних циљева и резултата. Закључили смо да се овим активностима у школи не посвећује довољно пажња, да нису довољно „видљиве“, да се неретко организују према „матрицама“ наставних часова, као и да наставници – водитељи ових активности – нису у довољној мери оспособљени и мотивисани за овај рад. Указано је и на потребу знатнијег повезивања и сарадње школе са локалном и широм

друштвеном средином, како би се слободне ученичке активности садржајно обогатиле, актуелизовале и учиниле занимљивијим и атрактивнијим за ученике.

Методе, поступци, облици и садржаји васпитно-образовног рада у оквиру слободних ученичких активности треба да се бирају и комбинују у сарадњи са ученицима. При томе доследно ваља поштовати принципе слободе, разноврсности, индивидуализације, актуелности, аутономне самоуправности, континуитета, смислености и осигурања подршке родитеља и других субјеката и фактора у школи и средини у којој се она налази. Наглашен је значај стварања и развијања повољне интерперсоналне климе, односа међусобног поштовања, разумевања и сарадње, ведре атмосфере и партнерских односа између ученика и наставника као значајних претпоставки за педагошки продуктивно и квалитетно остваривање циљева слободних ученичких активности у савременој школи.

Литература

Ваннаставне активности у основној школи (1990). Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.

Вукасовић, А. (1990). *Педагогија*. Загреб: „Загреб“, Радна организација за графичку делатност.

Гордон, Г. (2001). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.

Грандић, Р. (1997). Слободне активности ученика основне школе. У: *Култура слободног времена деце и омладине*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.

Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.

Заједнички план и програм васпитно-образовног рада за основне школе (1985). *Просветни гласник*, бр. 6–7.

Илић, М., Николић, Р., Јовановић, Б. (2006). *Школска педагогија*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу – Филозофски факултет у Бања Луци.

Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.

Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Мандић, Д. и сар. (1998). *Увод у општу и информатичку педагогију*. Београд: Учитељски факултет.

Поткоњак, Н. и сар. (ур.). (1989). *Педагошка енциклопедија II*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Sternberg, R. (1995/1996, December). Investing in creativity: many hapy returns. *Educational leadership*, стр. 80–84.

Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ центар.

Филиповић, Н. (1969). *Ваннаставна активност ученика*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Prof. Dr. Branko Jovanovic
University of Prishtina, Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica
Mr. Tatjana Radojevic
University of Prishtina, Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica

MEANING, SIGNIFICANCE AND IMPLEMENTATION OF PUPILS` EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES IN MODERN SCHOOL

Summary

The starting point of this paper is the authors` finding that extra-curricular activities have an irreplaceable role in the realization of the goals of modern education.

The authors specifically point to the meaning, significance and the goals of pupils` extra-curricular activities that relate to: the acquisition and broadening of the pupils` skills and competences; encouraging and developing different interests, abilities and values; realization of the objectives of the intellectual, moral, professional, esthetic and physical development; the development of the real picture of self abilities, independence, self-actualization and creativity; creating of a favourable psychosocial school climate and humanizing the pupil-teacher relations.

The paper deals with a thorough analysis of the problems, weaknesses, causes and consequences of the improperly organized extra-curricular activities of the pupils and discusses the needs and suggestions for a pedagogically more relevant and more qualitative realization of these activities in modern school.

Key words: *extra-curricular activities, pupil, group, teacher, cooperation, quality*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.033:502/504
Прегледни научни чланак
стр. 191–200

Проф. др Миленко Кундачина
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И ИСХОДИ ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА*

Апстракт: У раду се разматра структура циљева еколошког васпитања и образовања. У том погледу издиференцирани су општи циљеви, посебни циљеви (задаци) и појединачни циљеви (исходи учења), изражени кроз димензије еколошке свести, на четири нивоа: когнитивном, вредносном, афективном и конативном, у свих пет фундаменталних васпитних подручја (физичко, интелектуално, морално, естетско и радно-техничко). Овакво одређење циљева еколошког васпитања омогућује да се оно остварује пре свега као васпитни принцип, с холистичким приступом реализације наставних садржаја.

Кључне речи: *еколошко васпитање, циљеви, задаци, исходи, школа, ученици.*

Педагошка наука је применом педагошких, психолошких, традиционалних, практичних и вредносних критеријума, конкретизовала циљеве васпитања. Прва конкретизација васпитног циља спроведена је на пет фундаменталних васпитних подручја: физичко, интелектуално, морално, естетско и радно-техничко. Овим подручјима обухваћен је васпитни циљ целовитог развоја личности. Свако темељно васпитно подручје има своју рационалну, емоционалну и вољно-делатну компоненту, своје когнитивно, афективно и конативно подручје. Има ниво схватања, доживљавања и остваривања, односно ниво знања, уверења и ставова и сферу активног деловања. Сви наведени елементи имају одраза и у циљевима еколошког васпитања. Циљ еколошког васпитања треба да искаже крајњи домет, стање сазнања, емоција и воље односа према животној средини које школа треба да достигне у васпитању и образовању ученика.

Васпитање и образовање за заштиту животне средине, школско и ваншколско, усмерено је низом докумената, идејних, законских и програмских, како националних тако и међународних. Крајњи домет који треба достићи у еколошком васпитању и образовању јесте еколошки пожељно понашање ученика. Тако формулисан циљ еколошког васпитања обухвата не само рационал-

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, бр. 179026 који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2011–2014).

ну и емоционалну, већ и вољну сферу личности изражену као спремност појединца и група да се животна средина сачува.

На листи специфичних циљева дефинисаних у *Општим основама школског програма* постоји онај којим се одређује да се образовањем развија свест о значају заштите и очувања природних и изграђених простора. У свим разредима основне школе, у одређењу циљева образовања и васпитања стоји одредница „развијање свести о значају заштите и очувања природе и животне средине“. Реформским захтевима школама је постављена обавеза да се кроз циљеве и задатке свих наставних предмета угради еколошки принципи нове филозофије живљења и еколошке етике.

У еколошком васпитању и образовању, као и у осталим сферама васпитно-образовног рада школе, циљеви су издиференцирани на: (1) опште циљеве, (2) посебне циљеве и (3) појединачне циљеве. То говори о сложеној структури циљева, који у себи садрже елементе когнитивне, вредносне, афективне и вољне природе. „Циљ је смисао, сврха и одговара на питање зашто, док је задатак једноставнији и ближи, он је средство да се нешто оствари и оговор је на питање шта“ (Николић – Ђуровић 2012: 562).

1. ОПШТИ ЦИЉЕВИ ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Општи циљеви остваривања еколошког образовања могу се изразити на три нивоа: (1) академски, (2) друштвени, економски и естетски и (3) културни. *Академски циљ* подразумева стицање основних знања о биолошким, физичким и друштвеним карактеристикама средине. *Друштвени, економски и естетски циљ* подразумева разумевање друштвених вредности и ставова везаних за природна богатства животне средине. *Културни циљ* подразумева напоре да се појединац увери да припада сопственој заједници у којој се појављује као субјект заштите интегритета сопствене културе, па и еколошке. Овакво одређење вишеструког циља еколошког васпитања садржи у себи: интелектуалну, моралну, здравствену, естетску и радно-техничку димензију.

Општи циљеви еколошког васпитања и образовања имају у основи васпитни карактер и захтевају дефинисање таквих задатака који садрже поступке и активности систематског развоја и формирања схватања и ставова о хуманизацији и култури живота код ученика. Општи циљ еколошког васпитања усмерен је „да код младих људи формира свест за питања околине, еколошку свест, спремност за одговорно опхођење према околини, као и еколошки свесно понашање, које треба да се настави и после времена проведеног у школи“ (Андевски – Кундачина 2004: 34). Овим одређењем наглашена је вољна димензија еколошке свести ученика. Циљеви еколошког васпитања и образовања пред-

стављају оне границе, домете које је потребно остварити у свакој од сфера еколошке свести ученика, (когнитивној, вредносној, афективној и вољној) и у свих пет фундаменталних васпитних подручја (физичко, интелектуално, морално, естетско и радно-техничко). Очигледно је да је циљ усмерен на формирање еколошке свести, као претпоставке за такво понашање које подразумева хуман однос појединца и група према животној средини, природној и изграђеној. „Потпуни циљ еколошког васпитања постиже се када се оствари потребно јединство између еколошких знања (образовање), еколошке свести (знања, ставови, уверења и убеђења) и еколошког практичног деловања и понашања (вољно-мотивациона компонента) (Јовановић 2004: 88). Примећује са да су општи циљеви еколошког васпитања углавном, неодређени, преопширни, декларативни, непотпуни, са превише уопштених категорија и као такви остају нејасни за наставнике, реализаторе наставних садржаја.

2. ЗАДАЦИ ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Посебни циљеви еколошког васпитања исказују се у виду задатака, који имају образовни и васпитни карактер и усмерени су на развијање појединих компоненти еколошке свести. Посебни циљеви (задаци) еколошког васпитања и образовања своде се на то да се ученицима, у складу с достигнућима савремене науке и степена угрожености животне средине, обезбеди стицање основних знања о стању животне средине и процесима који је угрожавају; да се изгради вредносни систем да би схватили важност природног амбијента за здравље и живот људи; да се развију навике о правилном и културном односу према објектима природе; као и да се ученици активно укључе у решавање практичних проблема на заштити и унапређивању животне средине. Конкретније казано, крајњи циљ који треба достићи у еколошком васпитању и образовању јесу: знања, свест, навике и еколошки пожељно понашање ученика.

У утврђивању посебних циљева еколошког васпитања и образовања, полази се од аспекта задовољавања потреба друштвене заједнице и личних потреба појединца. Посебни циљеви (задаци) еколошког васпитања и образовања могу се конкретизовати према више различитих критеријума: циклусима образовања, чиниоцима остваривања, наставним предметима и областима и димензијама развоја еколошке свести ученика (когнитивна, вредносна, емоционална и вољна). Определили смо се да посебне циљеве еколошког васпитања и образовања спецификујемо према димензијама развоја еколошке свести ученика.

У теоријским радовима (М. Узелац, Е. Каменов, М. Кундачина, М. Андевски, В. Николић, М. Србиновски) диференцирано је више посебних циљева (задатака) еколошког васпитања. У њиховим формулацијама најчешће се користе термини: стицати, схватити, упознати, развити, информисати, формирати, изградити. Ово показује да су у изградњи еколошке свести ученика у први план ста-

вљени когнитивни процеси у односу на афективне и вољне. Међутим, ти процеси не могу се свести само на запамћивање чињеница и генерализација и спознавање опасности од угрожене животне средине већ имају много шире значење.

Посебни циљеви (задаци) у односу на опште циљеве еколошког васпитања и образовања постављени су конкретизованије. Међутим, и даље постоје противречности између онога што је дефинисано наставним плановима и програмима, као званичним школским документима и оног што се нуди у појединим националним и међународним документима. У појединим случајевима су дати на нивоу наставних предмета, а негде на нивоу разреда. Неки посебни циљеви (задаци) еколошког васпитања и образовања прелазе у виши ниво конкретности, па се тиме приближавају оперативним задацима, тј. појединачним циљевима, односно образовним исходима учења. У теоријским радовима постоје одређене разлике у њиховој формулацији и намени. Неки аутори једним посебним циљем обухватају оно што други чине са два-три посебна циља (задатка). То је и разумљиво јер се ради о веома младом васпитном подручју. Из тог разлога у педагошкој пракси постоји потреба за њиховом спецификацијом.

Посебне циљеве (задатке) еколошког васпитања могуће је издиференцирати на пет нивоа, међусобно условљених. Односе се на: (1) развијање способности перцепције животне средине, (2) усвајање система еколошких знања, (3) изграђивање вредносног еколошког система, (4) формирање еколошких навика и (5) овладавање еколошком културом. (Кундачина 2006: 59). Редослед задатака је логичан и иде следом: перцепција, знање, став, навике, понашање.

С обзиром да у животној средини, у мишљењима, ставовима, уверењима, а нарочито у навикама и у понашањима појединаца и група, има доста неколошког, те да средина нуди и примере позитивног односа и хармоније са природом, то доводи до еколошке дезоријентације ученика. Из тог разлога потребно је код ученика развијати *способност перципирања угрожености животне средине*, што представља први задатак еколошког васпитања и образовања ученика. Адекватна процена простора, с аспекта његове очуваности и угрожености, представља исходиште сазнања и мотивације појединца за одговорно поступање у непосредном окружењу. Очекивати је да међу ученицима и наставницима у том погледу постоје разлике с обзиром на различит ниво информисаности и знања. Наставници су у том погледу критичнији.

Други задатак еколошког васпитања и образовања односи се на *усвајање система еколошких знања.* Еколошка знања чине појмови, термини, чињенице, основни закони, знања о нормама понашања, знања о квалитетима животне средине и друго. Она су најнижи ниво учења у когнитивној сфери личности и представљају битан услов за усвајање еколошког начина мишљења и правилног односа према животној средини. Знања о животној средини омогућују еколошки приступ третирању појава у животној средини. Она су услов развијања и осталих димензија еколошке свести ученика, правилног перципирања животне средине, еколошке оријентације, емоционалног односа – доживљавања ле-

пог и хармоничног и вољног односа појединца према животној средини. Међутим, мора се имати у виду и чињеница да у стицању еколошких знања не постоји холистички приступ третирања животне средине, већ се та спознаја одвија из угла сваке науке засебно, кроз поједине наставне предмете (биологија, хемија, физика, географија).

Трећи задатак еколошког васпитања и образовања односи се на *изграђивање вредносног еколошког система*. Здрава и чиста животна средина има генеричко значење и постаје општељудска вредност на глобалном нивоу. Угрожена животна средина нема просторних граница. На тим основама третирања животне средине формирана еколошка свест ученика добија значење генеричке вредности. Из тих разлога постоји потреба стварања вредносног система ученика који одговара циљевима и потребама заштите животне средине, како природне тако и изграђене. То подразумева адекватан однос према вредностима животне средине.

Еколошка вредносна оријентација ученика по правилу је променљива у структури, по редоследу вредности и по интензитету емоционалног односа. Због тога систем образовања и васпитања мора бити у сталној функцији формирања вредносне еколошке оријентације ученика. На структуру система еколошких вредности утиче мноштво фактора на макро и микроплану. На макро плану то су: глобално друштво, образовни систем, технолошки развој, систем информисања, традиције, а на микро плану: породица, вршњачка група, разредни колектив, организације слободног времена ученика и др.

Четврти задатак еколошког васпитања и образовања односи се на *формирање еколошких навика*. Еколошке навике су претпоставка културног односа појединца према простору у стану, насељу, радном месту. Од нивоа усвојености навика зависи култура понашања сваке личности. За еколошку стварност чинити је исто толико важно као и знати. Еколошке навике се формирају дуготрајно, а мењају тешко. Циљ еколошког васпитања и образовања је да навике прерасту у норме понашања сваког појединца. Најповољније време за њихово формирање је предшколски узраст и млађи школски узраст детета. На предшколском узрасту дете се у породици и предшколској установи навикава на еколошко понашање, а да и не зна да се ради о томе.

Навике су најмање чврсте код деце, па је у том добу могуће најлакше постићи еколошки примерено понашање личности. Оно што детету постане навика у том добу остаје дуготрајно. Оно што је кроз учење развијено као правило и позитивно, постаје толико повезано са грижом савести да оно што је развијено као навика постаје морално, па га у том смислу и тера да се понаша. Еколошке навике најлакше се стичу кроз одређене улоге у које се деца стављају у породици, предшколској установи и школи. Процес стицања еколошких навика зависи од узраста и етапан је.

Пети задатак еколошког васпитања и образовања односи се на *овладавање еколошком културом*. Еколошка култура ученика подразумева поседовање потребних уверења, умешности и спремност да се делује практично на заштити животне средине. Услов за то је поседовање знања, ставова, навика, умења, убеђења, одговорности и моралних норми према природи. Све то утиче на практично поступање изражено у навикама појединца. У одређењу појма еколошка култура приметна је наглашеност вољног односа појединца према животној средини. То наводи на закључак да крајњи домет еколошке културе подразумева спремност појединца да се понаша у складу с потребом здраве и чисте животне средине. То упућује да еколошку културу појединца чини и спремност за свакодневно правилно поступање и понашање у средини где станује, борави, ради, рекреира се и сл. Еколошка култура подразумева способност процене (предвиђања, прогнозе) еколошки неповољне реакције на одређене поступке у микро и макро животној средини. То значи да појединац никада неће да уради нешто ако није сигуран да то неће да угрози животну средину.

3. ИСХОДИ ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Појединачни циљеви еколошког васпитања и образовања (исходи учења) исказују се у облику оперативних задатака које треба остварити у образовно-васпитном процесу и представљају исходе учења. Реченице којим се исказују почињу глаголима. Листа глагола којим се дефинишу циљеви по Блумовој таксономији, које је издвојила Б. Павловић-Бабић (2003: 20), гласи: *на нивоу знања* (описати, извести, рећи, поновити, препознати, идентификовати, именовати, регистровати, цитирати, лоцирати); *на нивоу разумевања* (превести, организовати, скратити, симболички изразити, пренети, дефинисати, интерпретирати, закључити, предвидети, објаснити, демонстрирати, бити упознат, појаснити); *на нивоу примене* (генерализовати, решити, пренети, персонализовати, мислити на другачији начин, ревидирати, урадити на другачији начин, препознати, пројектовати, проширити, кодирати); *на нивоу анализе* (разликовати, препознати, скицирати, направити дијаграм, посматрати, категоризовати, истражити, разграничити, организовати, превести, класификовати); на нивоу синтезе (креирати, дизајнирати, измислити, елаборирати, иницирати, створити, представити сликом, замислити, модификовати, кодирати, дефинисати претпоставку, предвидети, комбиновати, минимизирати, максимизирати, адаптирати); *на нивоу евалуације* (судити, доказивати, оповрћи, проценити, дебатовати, проценити тежину, дискутовати, разрешити нејасноће, оценити, вредновати, мерити, направити приоритете, истраживати).

Остваривање првог задатка еколошког васпитања *развијања способности перцепције животне средине* своди се на изграђивање интелектуалних могућности ученика да правилно процењују очуваност и угроженост. У том сми-

слу ученици би требало да умеју: критички оценити састав животне средине у сваком конкретном случају, критички оценити личне поступке и поступке других грађана према животној средини на основу предвиђања могућности негативног деловања, сагледати правила индивидуалног понашања према животној средини. Потребно је код ученика развијати радозналост и ширити интересовање за посматрање и истраживање појава и процеса. Међутим, опште представе о угрожености животне средине којим владају појединци нису довољне за подстицање на конкретне акције. Оне су ограничене на непосредну средину, док су им проблеми шире заједнице врло мало познати. Перцепција животне средине зависи, пре свега, од знања, искустава и других способности из интелектуалног склопа личности.

У остваривању другог задатка еколошког васпитања и образовања који се односи на *усвајање система еколошких знања*, ученици би требало да о еколошким појавама и проблемима знају: основне природне процесе, којим омогућују постојаност и целовитост природе у границама биосфере; основне противречности између друштва и природе; разноврсне појаве преображаја животне средине у корист здравља људи; основне циљеве и средства заштите животне средине; зависност позитивних решења проблема заштите животне средине, друштвено-политичких циљева, социјално-економских могућности друштва и нивоа достигнућа еколошких знања. Потребно је да ученици познају: друштвене, природне, историјске, географске, радно-техничке и естетске вредности природне и насељене средине; еколошке процесе и законитости које се одвијају у животној заједници, узроке, услове, последице и начине превазилажења стања; мере које друштво предузима у области заштите и унапређивања животне средине.

Трећи задатак еколошког васпитања и образовања, усмерен на *изграђивање вредносног еколошког система*, операционализује се у смеру истраживања и развија смисао за вредновање животне средине, развија љубав према природним и изграђеним вредностима, пре свега о богатствима и лепотама, развија свест и осећање одговорности.

На нивоу посебних циљева (исхода учења) *изграђивања еколошких навика*, као четвртог задатка еколошког васпитања и образовања, потребно је развијати навике: одржавања личне хигијене, одржавања хигијене школског простора, рационалног коришћења природних услова, правилног и културног односа према различитим објектима природе и природним лепотама, правилног опхођења према животињама, правилног опхођења према биљкама и зеленилу, одласка у природу, штедње електричне енергије, воде и другог, навике коришћења чистог ваздуха и сунца, одржавања просторија и места за учење. Овоме се може додати и сузбијање код ученика неких навика као што су пушења и употреба алкохола и покушаја коришћења дрога.

Ученици се у школској средини навикавају да у школску зграду улазе у чистој обући, да одржавају чистоћу зидова и подова, степеништа, холова, ход-

ника, учионица и других просторија. Навикавају се на хигијенско одржавање санитарних уређаја у школи, на редовно уклањање отпадних материјала, на неговање украсних биљака, бригу о изгледу фасада школске зграде и сл.

Ученике је потребно навикавати да подижу зеленило и негују биљке, да брину о заштити ретких и угрожених врста биљака и животиња, да не убијају и не узнемиравају птице и друге животиње, да не муче животиње, да не изазивају пожаре у шуми, да не загађују изворе и подстичу своје колеге на активно учествовање у чувању и уређењу животне средине.

Еколошка култура обухвата културу неговања зелених површина, санитарну културу и хигијену, здравствену културу и хигијену, културу рада и одмора, саобраћајну културу пешака и возача, културу визуелних комуникација, културу гајења цвећа и животиња, културу људских односа, културу излетништва, културу одговорности, хортикултуру.

Све наведене форме еколошке културе оправдано је сврстати у две – стамбену и урбану (насељску). Стамбена култура своди се на употребу просторија стана, а урбана на насељску целину. Ова подела омогућује да се обухвате сви издиференцирани модалитети еколошке културе. Те две форме се изражавају у понашању и деловању свих појединаца. Еколошком културом, како смо већ истакли, изражен је однос човека према животној средини на вољном нивоу. Предуслов за то је еколошка свест. Међутим, појединац може да поседује еколошку свест, иза које се често не налази његово адекватно понашање. У том случају за појединца се каже да нема изграђену еколошку културу.

ЗАКЉУЧАК

Сагледавајући структура циљева еколошког васпитања и образовања и у том погледу издиференцираност на опште циљеве, посебне циљеве (задатке) и појединачне циљеве (исходе учења), изражене кроз димензије еколошке свести, на четири нивоа – когнитивном, вредносном, афективном и конативном – у оквиру свих пет фундаменталних васпитних подручја (физичко, интелектуално, морално, естетско и радно-техничко), омогућује се да се оно остварује пре свега као васпитни принцип, с холистичким приступом реализације наставних садржаја.

Литература

Андевски, М. и Кундачина, М. (2004). *Еколошко образовање*. Ужице: Учитељски факултет.

Јовановић, Б. (2004). Еколошко васпитање. У: *Школа и васпитање*. Јагодина: Учитељски факултет, стр. 85–93.

Kennedy, D. (2011). *Pisanje i upotreba ishoda učenja*. Beograd. Tempus kancelarija u Srbiji.

Кундачина, М. (2010). *Еколошко васпитање*. Ужице: Учитељски факултет.

Кундачина, М. (2006). *Чиниоци еколошког васпитања и образовања ученика*. Ужице: Учитељски факултет

Николић, В. и Ђуровић, Љ. (2012). Циљеви и задаци еколошког васпитања и образовања кроз призму Блумове операционализације. *Теме*, XXXVI, 2, стр. 561–579.

Павловић-Бабић, Д. (2003). *Оцењивање оријентисано на исходе*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

Проф. Д-р Миленко Кундачина
Универзитет у Крагуеваце, Учительский факультет у Ужицу

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Резюме

В статье рассматривается структура целей экологического воспитания и образования. В этом отношении дифференцированы общие цели, конкретные цели (задачи) и отдельные цели (результаты обучения), выраженные в размерах экологического сознания, с четырьмя уровнями познавательной, оценочной, аффективной и конативной, во всех пяти основных образовательных областях (физической, интеллектуальной, нравственной, эстетической и технической). Это определение целей экологического образования позволяет ему осуществляться в первую очередь в качестве учебного принципа, с комплексным подходом к реализации учебной программы.

Ключевые слова: *экологическое воспитание*, *цели*, *задачи*, *результаты*, *школа*, *ученики*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::172
Прегледни научни чланак
стр. 201–214

Проф. др Миле Ђ. Илић
Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет

ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И ИСХОДИ ГРАЂАНСКОГ ОБРАЗОВАЊА*

Апстракт: У раду су први пут (према општости, удаљености и мјерљивости) идентификовани и разграничени општи, посебни и појединачни циљеви грађанског образовања и васпитања.

Општи циљ цјелокупног грађанског образовања и васпитања јесте формирана личност компетентног, посвећеног, слободног, активног и одговорног грађанина демократског друштва. Идеалан је, цјеловит, удаљен и није мјерљив током дугорочног остваривања. Конкретизујемо га у посебне циљеве (задатке), а њих операционализујемо у појединачне циљеве и мјерљиве исходе грађанског образовања.

Посебне циљеве (задатке) грађанског образовања и васпитања можемо разврстати према различитим критеријима, као што су: (1) Блумова таксономија циљева когнитивног подручја и (2) нивои образовања – предшколско, основно, средње и високо образовање. Рад садржи преглед посебних циљева (задатака) грађанског образовања и васпитања у предшколској установи, основној школи, у средњој школи и на универзитету. Мјерљиви су у сумативним евалуацијама по завршетку сваког нивоа образовања – у функцији њиховог унапређивања.

Дати су примјери посебних циљева или мјерљивих очекиваних исхода у оквиру појединих концепата грађанског образовања предшколске дјеце, основношколаца, средњошколаца и студената.

Кључне ријечи: *грађанско образовање и васпитање, општи циљ, посебни циљеви (задаци), појединачни циљеви (очекивани исходи).*

* * *

Према општости, удаљености и мјерљивости, разликујемо у грађанском образовању и васпитању:

(1) општи циљ,

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, бр. 179026 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

(2) посебне циљеве (задатке) и

(3) појединачне циљеве (исходе).

Општи циљ грађанског образовања и васпитања

Општи циљ грађанског образовања и васпитања је апстрактнији, општији и временски удаљенији од посебних циљева (задатака) и конкретнијих циљева (исхода) појединих нивоа, сегмената, елемената и садржаја (концепата, тема, лекција или наставних јединица). Према општем значењу, циљ васпитања је „идеал, сврха, намјера, цјеловит или парцијалан лик човјека, личност одређених својстава која се желе васпитањем постићи, односно у правцу чијег постизања се усмјерава и васпитање и самовaспитање; циљ даје смисао, значење и правац васпитању, па отуда цјелисходност по многим битним карактеристикама васпитања“ (*Педагошки лексикон* 1996: 558).

У теорији и васпитно-образовној пракси постоје различите класификације циљева васпитања и образовања. Разликују се општи (универзални), посебни и конкретни, те даљи и ближи циљеви образовања и васпитања.

Општи циљ цјелокупног грађанског образовања и васпитања јесте *формирана личност компетентног, посвећеног, слободног, активног и одговорног грађанина демократског друштва*.

Том дефиницијом обухваћен је удаљени идеал укупног, односно међузависно повезаног и прожетог институционалног (предшколског, школског, универзитетског) или формалног, неформалног (неинституционализованог, ваншколског, породичног и сл.) и информалног (спонтаног, животног) грађанског образовања и васпитања. Дакле, тај идеал обухвата интегралну личност појединца демократске оријентације у одређеној друштвеној заједници и држави.

Грађанска компетентност обухвата усвојена стандардна грађанска знања о демократији, институцијама власти, цивилном друштву, грађанским правима и слободама, глобализацији и демократији итд. Таква неспорна интердисциплинарно научно утврђена грађанска знања могу бити поуздани критерији процјене демократичности власти и друштва и остварености људских права и грађанских слобода у одређеној држави. Таква компетентност обухвата и когнитивне (интелектуалне, спознајне) способности и вјештине грађанског и политичког учешћа, те морална својства хумане личности и особине јавног карактера.

Посвећеност демократији има појединац који је развио грађанску врлину, „навику срца“, односно онај који је у свијест интернализовао позитивне ставове, вриједности, увјерења, склоности и диспозиције карактеристичне за демократско грађанство које поставља заједничко добро прије личних интереса.

Није довољна усвојеност грађанских знања, нити развијеност сазнајних и партиципацијских вјештина, способности и грађанских врлина, да би се ис-

пољавао дјелотворан грађанин. У формулисаном циљу апострофиран је *слободан* грађанин. То је појединац који стално практично показује грађанску зрелост у конструктивно критичком праћењу и вредновању институција власти, грађанства и јавног живота; који се објективно информише, заузима и брани свој став, те даје приједлоге за праведније рјешавање друштвених питања. Он испољава смјелост и у непосредном грађанском и политичком учешћу.

Континуираним учешћем у рјешавању јавних питања, у друштвено корисним, хуманитарним и другим активностима, идеалан грађанин манифестује сопствени *активитет* или грађанску ангажованост, такође истакнуту у наведеном општем циљу грађанског образовања и васпитања.

Незаобилазан елемент општег циља грађанског образовања и васпитања је *одговорност* грађанина за своје поступке, али и за праћење и корекције дјеловања институција власти којој је дат легитимитет на редовним или ријевременим (ванредним) изборима, за успостављање јавног мњења и за цјелокупни друштвени живот.

Сви наведени елементи општег циља грађанског образовања и васпитања међусобно су прожети и чине интегралну цјелину – профил личности идеалног (комплетног) грађанина демократске друштвене и државне заједнице.

Према мишљењу већине научника, и у педагошко-лексикографској литератури „могу постојати универзални, посебни и конкретни, даљи и ближи циљеви васпитања; циљ васпитања се обично конкретизује у виду система задатака (таксономски систем)“ (*Педагошки лексикон* 1996: 558). Наведени и образложени општи (универзални) циљ цјелокупног савременог грађанског образовања и васпитања конкретизујемо у посебне циљеве или задатке, а њих операционализујемо у појединачне циљеве или мјерљиве исходе.

Посебни циљеви (задаци) грађанског образовања и васпитања

Посебне циљеве или задатке грађанског образовања и васпитања можемо разврстати или класификовати по различитим критеријумима.

Према познатој Блумовој таксономији циљева когнитивног подручја, циљеве (задатке) грађанског образовања и васпитања можемо разврстати на нивое:

(1) *знање* (усвојеност и могућност репродукције појмова, концепата, принципа демократије; познавање институција власти, цивилног друштва, људских права, слобода и осталих грађанских знања предвиђених за одређени ниво институционалног образовања и сл.);

(2) *разумијевање или схватање* (могућност разјашњавања узрочно-посљедичних веза, нпр. разлога репресије цивилног друштва у тоталитарним и другим недемократским политичким системима, објашњење везе између економије и демократије и сл.);

(3) *примјена* (оспособљеност за примјену усвојених грађанских знања у рјешавању јавних питања, постизању заједничког добра, у разним видовима грађанског и политичког учешћа и сл.);

(4) *анализа* (расчлањивање комплекса на елементе и њихово разликовање, нпр. врста правде, етапа у историјском развоју демократије, начина активног грађанског учешћа и сл.);

(5) *синтеза* (способност састављања дијелова у функционалну цјелину и извођење генерализација нпр. закључак о улози дјелотворног демократског грађанства у спречавању злоупотребе власти, о важности мјешовитог власништва за остваривање људских права и развој демократије и сл.);

(6) *евалуација* (оспособљеност за вредновање мјера јавне политике, оцјене нивоа остваривања грађанских права и слобода и механизама њихове заштите и сл.).

У оквирима грађанских компетенција које ће се развијати у грађанском образовању и васпитању, разликујемо циљеве или задатке:

(а) образовне или материјалне (усвојеност грађанских знања о људским правима, конституционализму, либерализму, цивилном друштву итд);

(б) функционалне или формативне (развијеност когнитивних способности, вјештина грађанског и политичког учешћа...) и

(в) васпитне или одгојне (формирање позитивних грађанских ставова, увјерења, вриједносних оријентација и врлина).

Према нивоу институционалног образовања, односно према психофизичком узрасту васпитаника и сложености програма грађанског образовања и васпитања креираних углавном по принципу концентричних кругова (гдје се исти концепти обрађују углавном продубљеније на наредним нивоима образовања) разликујемо посебне циљеве или задатке грађанског образовања *у предшколским установама*, *у основним школама*, *у средњим школама и на универзитету*. Наведимо примјере таквих посебних циљева или задатака грађанског образовања и васпитања.

Посебни циљеви или задаци грађанског образовања и васпитања у предшколским установама

Наведени и образложени општи циљ укупног грађанског образовања и васпитања јесте врло удаљени идеал најповољнијег склопа грађанских компетенција након цјелокупног образовања појединца (почев са предшколским васпитањем па до окончања другог циклуса високог образовања) који се стално усавршава током цјеложивотног учења. Међутим, у приручној методичкој литератури, у најбољој намјери, ауторски тимови формулишу и за одређене степене образовања тзв. опште циљеве грађанског образовања.

Наставним програмом *Основи демократије у предшколским установама* тежи се постизању сљедећих општих циљева:

– Унаприједити повећано разумијевање универзалних принципа (људских права) и потребе праведног начина организовања живота у кући, вртићу, групи и заједници,

– Развити позитивну слику о себи; осјећај властите вриједности и подједнаке вриједности сваког другог људског бића,

– Повећати разумијевање како се принципи ауторитета, правде, одговорности, приватности и вриједности на којима су засновани „рефлектују“ у нашим свакодневним животима,

– Развити вјештине потребне да млади постану дјелотворни, опредјељени и одговорни грађани (развијати аутономност у понашању и учењу, овладати поступцима и вјештинама ношења с властитим емоцијама, преузети одговорност за своје поступке, развијати вјештине комуникације и кооперације),

– Повећати разумијевање и жељу за кориштење демократских процедура при доношењу одлука и у конфликтним ситуацијама, у јавном и приватном животу (Група аутора, *Први кораци*, без године издања, стр. 15).

У приручничкој литературе наведени су, у односу на опште циљеве, и конкретнији *задаци* грађанског образовања *у предшколској установи и разредној настави* у основној школи (I–III разред):

– Упознавање и усвајање универзалних вриједности човјечанства које гарантују једнака права и људско достојанство свим људима без обзира на све разлике – и на тај начин повећати разумијевање демократије и њених основних принципа код дјеце,

– Повезати вриједности демократског друштва са принципима који су утемељени у основна правила у кући, школи, ближој околини, заједници,

– Објаснити сврху и потребу за ауторитетом, правдом, одговорношћу и приватношћу,

– Разумјети карактеристике добрих правила, као и то ко су људи у заједници који доносе правила,

– Гајити толеранцију и уважавање различитости кроз игру, рад и различитост стилова и потреба,

– Разликовати такмичење и сарадњу, развити способност креативног рјешавања сукоба, препознати конфликт, продуктиван процес, разумјети потребу за праведним процедурама,

– Развијати вјештине активног учешћа у групи при доношењу одлука и дати једнаку прилику и дјечацима и дјевојчицама да утичу на заједничке одлуке.

Кроз конкретне активности промовисати вриједности попут:

– Неповредивост људског живота,

– Личне слободе и поштења,

– Прихватање одговорности и

– Једнакост вриједности и права свих људи.

– Солидарност са онима који су на било који начин немоћни, рањиви или у мањини, те стога треба разумијети потребу да се њихова права заштите (*Први кораци*: 15–16 и *Водич за наставнике са упутствима за реализацију интердисциплинарног програма грађанског образовања за разредну наставу*, 2006: 12–13).

Респектујући поменуте значајне покушаје у расвјетљавању главних интенција инситуционалног грађанског образовања и васпитања на најмлађем узрасту васпитаника, можемо према савременим методичким схватањима дати следећи поглед посебних циљева (или задатака) односа демократије у предшколској установи:

– оспособљеност дјеце за саосјећање и прихватање различитости (емпатисање) са другима, за међусобно разумијевање и сарадњу;

– испољавање бриге за другу дјецу, нарочито за мању, слабију и угроженију дјецу кроз игру и забаву;

– могућност именовања права дјетета и њиховог приказивања кроз приче, пјесме, слике, игроказе, те њихов опис, као и објашњавање људских права и одговорности свих за њихово понашање;

– могућност креативног (ликовно илустративног, играњем улога...) приказивања основног значења ријечи грађанин и његових права и одговорности;

– оспособљеност за препознавање основних вриједности праведног друштва кроз приче, пјесме, ликовне илустрације и игре;

– могућност показивања равноправности свих појединаца (дјечака и дјевојчица), одраслих без обзира на све разлике у стварању праведније и хуманије друштвене заједнице;

– могућност демонстрације разумијевања основа и сврхе ауторитета из окружења дјеце (у породици, у вртићу, у мјесту), као различитих типова власти;

– оспособљеност за коришћење различитих начина изражавања, културног и ненасилног комуницирања;

– могућност понашања у складу са правилима у чијем постављању су учествовали;

– осамостаљеност у доношењу одлука и у прихватању њихових последица;

– могућност препознавања и коментарисања ситуација у којима се поштује приватност, уважавају ауторитет и правда и испољава одговорност итд.

Наведени посебни циљеви или задаци Основа демократије (зачетака грађанског образовања) и сви остали методички елементи њихове реализације морају бити прилагођени когнитивним, социјалним и емоционалним способно-

стима дјеце предшколског узраста и њиховим потребама и интересовањима за упознавање природе и друштвеног окружења, поимање себе и изграђивање самоконтроле, уочавање других и успостављање комуникације и сарадње са њима у духу поштовања дјечијих и људских права и слобода и испуњавања одговорности, што је благовремени почетак оспособљавања кроз игру, забаву, креативност и примјерно понашање одраслих, за живот у толерантном, хуманом и демократском друштву.

Посебни циљеви или задаци грађанског образовања у основној школи

У интердисциплинарном (интегрисаном) програму грађанског образовања за разредну наставу (прву тријаду или I–III разред основне школе) наведени су следећи општи циљеви:

- Унаприједити разумијевање демократије као праведног начина организовања друштва, како се правда проводи у дјело у свакодневном животу и како се принципи ауторитета, одговорности и приватности вриједности на којима су засновани „рефлектују“ у институцијама уставне демократије;
- Развити вјештине потребне да млади ученици постану дјелотворни, опредјељени и одговорни грађани;
- Повећати разумијевање и жељу за коришћење демократских процедура при доношењу одлука и у конфликтним ситуацијама, у јавном и приватном животу (*Водич за наставнике*, 2006: 12).

Ученици друге тријаде основне школе (10–12. године) показују почетне способности упоређивања информација и аргумената, супротстављања мишљењима других и слободног расправљања, мада су још увијек склони опонашању одраслих. И њихове социјалне и емоционалне компетенције су у успону. То је узраст на коме је могуће подстицање критичког мишљења у оквиру наставе па и Основа демократије (или грађанског образовања). Током реализације тог програма примјеном претежно искуственог и интерактивног учења и дјелотворног на савременој методици утемељеног поучавања, могуће је остварити следеће циљеве (или задатке):

- могућност објашњења друштвене сврхе правила, закона, ауторитета и власти;
- оспособљеност за учешће у креирању правила, у изборима у одјељенској заједници и у школи;
- могућност образложења укључености гласања у демократији, владавине већине и заштите права мањине;
- оспособљеност за понашање у школи и слободном времену у духу поштовања људских права, слобода и одговорности грађана;
- могућност објашњења појма заједнице и дјеловања грађана за њену добробит.

Ученици треће тријаде основне школе (12–15. године) су млађи адолесценти који проживљавају бројне, динамичне, сложене па и противрјечне психофизичке промјене. Трагају за сопственим идентитетом, независношћу, самопотврђивањем и одговорношћу. Но, често су у раскораку тежње и могућности, прокламоване и остваривање друштвене вриједности и права. Осим разрјешавања унутрашњих напетости и конфликата, ученик овог узраста покушава и да критички процјењује свијет око себе. Тиме су повећане могућности остваривања следећих циљева (задатака) грађанског образовања и васпитања у завршним разредима основне школе:

- могућност објашњења основних концепата демократије и грађанства, као и међународних, ентитетских и државних докумената који их промовишу;
- разликовање грана и нивоа власти и њихове одговорности у вођењу политике на локалном и регионалном нивоу;
- могућност образложења и прихватања људских права, слобода, солидарности и одговорности за њихово остваривање;
- оспособљеност за активно учешће у друштвеним активностима и за испољавање солидарности у локалној па и широј заједници.

Посебни циљеви или задаци грађанског образовања у средњој школи

Средњошколски узраст ученика карактеришу драматичне развојне промјене, као што су прихватање вриједности културе младих, социјални притисци вршњачких група, неспоразуми са старијим генерацијама, повећана критичност према друштву и свјетском поретку итд. Њихова повећана знатижеља, потреба за истраживањем, анализирањем, расправама и активним укључивањем у рјешавање актуелних проблема друштвене стварности, треба да буде искоришћена и у стицању следећих циљева (задатака) цјелокупног школског програма и посебног предмета грађанског образовања (демократије и људских права...):

- разликовање главних етапа развоја демократије, недемократских и демократских режима власти и позиције грађанства у њима;
- могућност идентификације и поштовања људских права, слобода и одговорности грађана, као и докумената и механизама њихове заштите на свим нивоима (кантоналном, ентитетском, државном, европском, свјетском);
- показивање разумијевања и поштовања разлика између система вриједности различитих етничких, националних, вјерских и других група (сиромашних, група са посебним потребама...), те подржавање њихове различитости и легитимности;

– спремност да се волонтира и учествује у грађанским активностима и демократским процесима;
– информисаност о друштвеним промјенама и тренутној ситуацији у домаћим, европским и свјетским оквирима.

Посебни циљеви или задаци грађанског образовања на универзитетском нивоу

Циљне грађанске компетенције које се стичу на универзитетском нивоу подразумијевају оспособљеност појединца за потпуно учешће у грађанском животу, утемељено на усвојеним интердисциплинарним знањима о друштвеним и политичким концептима, принципима и структурама, формираним грађанским врлинама и преференцијама демократских односа и партиципација. Посебни циљеви (задаци) грађанског образовања на том нивоу постављају се у оквиру грађанских знања, когнитивних грађанских вјештина и способности, грађанских вјештина учешћа у власти и грађанских диспозиција (ставова, врлина) у демократији. Примјери таквих циљева (задатака) су следећи:

а) У оквиру грађанских знања:

– Могућност образлагања универзалних концепата и принципа демократије, као и примјене кључних идеја и критерија у процјени њихове суштине;
– Могућност идентификације задатака и токова демократије у историји појединих држава и свијета;
– Препознавање мјера јавне политике, њихових обиљежја и посљедица, те интерпретација устава у вези са њима, итд.

б) У оквиру когнитивних грађанских вјештина и способности:

– Могућност идентификације, анализе, синтезе и објашњавања информација о грађанском и политичком животу;
– Оспособљеност за критичко размишљање, еволуирање, заузимање и одбрану става о условима, догађајима и питањима политичког и грађанског живота на локалном, националном, интернационалном и глобалном нивоу;

в) У оквиру промовисања грађанских вјештина и способности учешћа у власти:

– Могућност праћења јавних догађаја и питања, идентификације њихових узрока и утицања на политику њиховог рјешавања;
– Оспособљеност за доношење и имплементацију политичких одлука о мјерама јавне политике;
– Могућност интеракције са другим грађанима у промовисању заједничких интереса и у дјеловању на побољшање политике и грађанског живота на локалном, националном и глобалном нивоу;

г) У оквиру грађанских диспозиција (ставова, увјерења, врлина)

- Стално испољавање грађанске ангажованости у поштовању дигнитета, вриједности и права сваке особе: у толеранцији различитости, успостављању демократских односа и у показивању посвећености осталим принципима и вриједностима демократије;
- Преферирање и промовисање општег добра локално, национално и глобално;
- Испољавање моралних врлина демократског грађанства, као што су: правдољубивост, солидарност, самообразовање, храброст, упорност, дарежљивост итд.

Наведени и други циљеви и задаци грађанског образовања и васпитања на свим нивоима педагошких установа, могу се операционализовати до нивоа прецизних и мјерљивих појединачних циљева или очекиваних исхода одређених програма, концепата, лекција (наставних јединица).

Примјери појединачних циљева или исхода грађанског образовања и васпитања

За разлику од општег циља грађанског образовања и васпитања који је временски удаљено, крајње укупно постигнуће тог сложеног процеса изражено у профилу личности образованог, демократији посвећеног, друштвено активног и одговорног идеалног грађанина и посебних циљева (задатака) који су још увијек претежно начелне тежње у оквиру појединих нивоа грађанског образовања, појединачни циљеви или исходи су конкретнији и мјерљивији резултати учења и поучавања ученика у оквиру појединих програма, сегмената, концепата и наставних јединица (лекција) у грађанском образовању дјеце и младих на одређеном узрасту, почев са предшколским и завршно са универзитетским образовањем. То су докази у оквиру формативне и сумативне евалуације да су достигнути одређени елементи грађанске компетенције, односно да је усвојено програмом прецизно предвиђено грађанско знање, развијена когнитивна или партиципативна грађанска врлина, формиран став, увјерење или дјелотворна грађа уско понашање појединца (дјеце, ученика, студената).

Примјери очекиваних исхода (посебних циљева) грађанског образовања предшколске дјеце у оквиру концепта „ауторитет“:

Могућност дјеце да:

- разликују особе које имају права (ауторитет) да им кажу шта да раде (мама, тата, васпитачица, полицајац...) од особа које немају то право (моћ без ауторитета) као што су старије и физички јаче дијете, непознат чико (елементарно грађанско знање);
- уочавају проблеме који могу настати непоштовањем ауторитета (зачетак когнитивне грађанске вјештине);

– слушају једни друге и чекају ред говорења (почетна вјештина грађанског учешћа);
– разликују истину од лажи и цијене искреност (морална особина);
– понашају се у складу са правилима у кући, вртићу, у игри, на улици (основе способности одговорног грађанског понашања).

Наведени и остали исходи почетног грађанског образовања интегрисаног у цјелокупни процес предшколског васпитања и образовања могу се формативно и сумативно евалуирати, па и емпиријски истраживати. Дјеца предшколског узраста нису још функционално писмена, па се не може вршити писмено провјеравање поменутих исхода (тестирањем, анкетирањем, писањем есеја...). Психо-педагошки, методолошки и методички прикладне технике мјерења исхода грађанског образовања на предшколском узрасту су:

– систематско посматрање понашања дјеце у групи, игри, у слободним активностима, за вријеме оброка, у комуникацији са другим дјететом, родитељем, васпитачицом и у осталим животним или симулираним ситуацијама, евалуатор или истраживач показатеље учесталости и интензитета манифестованог исхода грађанског образовања евидентира у протокол систематског посматрања, чек листу, евидентну листу и сличне мјерне инструменте;

– интервју или узрасту и језичкој развијености примјерен разговор са дјететом о познавању и примјени-елементарних знања, вјештина и понашања када је у питању правда, ауторитет, одговорност и приватност.

Индикатори исхода грађанског образовања у предшколском васпитању и образовању могу се добити и од васпитача, стручних сарадника, руководилаца предшколских установа, родитеља, дјеце, итд. То можемо чинити анкетирањем, скалирањем, интервјуисањем појединца и фокус група, акционим истраживањем и слично.

Примјери појединачних циљева или исхода грађанског образовања (основа демократије) у трећем разреду основне школе у оквиру концепта *„одговорности“* (Лекција 1: Како можеш одлучити коју одговорност желиш испунити? 2. Лекција 2: Како би одлучио/ла коју одговорност да испуниш?)

Могућности ученика послије трећег разреда (тј. по завршетку прве тријаде основне школе) да:

– разликују супротстављене одговорности у свакодневним животним ситуацијама (грађанско знање);
– идентификују користи и цијене нове одговорности (когнитивна грађанска вјештина);
– користе се питања приликом анализе ситуације у којој су супротстављене одговорности (когнитивна грађанска вјештина);
– заузму и одбране став о одабраној супротстављеној одговорности (формиран грађански став);
– реализују прихваћену одговорност (партиципативна грађанска вјештина).

Већина ученика, послије прве тријаде основне школе посједују основну писменост, па је поменуте и друге исходе грађанског образовања могуће утврђивати и сложенијим и временски рационалнијим техникама и инструментима који подразумијевају читање и писање. Поред непосредног посматрања и процјењивања њиховог понашања, сада се могу дати контролни радови, петоминутна испитивања, низови задатака објективног типа за провјеравање знања из основа демократије (тестирање), упитници (анкетирање), чек листе и инвентари (инвентарисање) итд.

Примјери појединачних циљева или исхода грађанског образовања у предметној настави (тј. у трећој тријади основне школе у оквиру лекције „Гдје би требали бити обим и границе приватности?“).

Након ове лекција, ученици би требали имати могућност да:

- разјасне значења појмова „обим“ и „границе“ приватности (грађанско знање);
- да докажу зашто приватност није апсолутно право (когнитивна грађанска вјештина);
- разликују обим и границе приватности у одређеним ситуацијама (когнитивна грађанска вјештина);
- користе интелектуална средства у процјени обима и граница повезаности при анализирању конфликта везаног за приватност (когнитивна грађанска вјештина),
- се понашају у духу важнијих вриједности и интереса када је оправдано ограничење приватности (партиципативна грађанска вјештина).

Старији основношколски узраст ученика и његов општи образовни ниво омогућују примјену свих техника и инструмената формативне и сумативне евалуације наведених и осталих исхода њиховог грађанског образовања и васпитања.

Примјери појединачних циљева или исхода грађанског образовања средњошколаца у настави предмета Демократија и људска права у оквиру лекције „Владавина закона“.

Послије ове лекције ученици треба да буду у могућности да:

- образложе важност владавине закона у постизању заједничког добра, остваривања људских права и слобода, једнаких права и одговорности грађана, итд. (грађанска знања);
- идентификују претпоставке и услове успоставе владавине закона (когнитивна грађанска вјештина);
- истраже могуће тешкоће преласка друштва из владавине појединца у владавину закона (партиципативна грађанска вјештина),
- се понашају поштујући правила и законе у свакодневним ситуацијама и траже и од других да то чине (грађанско дјеловање и грађанска врлина).

Наведене и друге исходе могуће је мјерити готово свим техникама (и инструментима) и формативне и сумативне евалуације и метода методичких истраживања.

Примјери појединачних циљева или исхода грађанског образовања студената наставничких и других факултета у оквиру модула „*Глобализација и демократија*“. Након овај модула, студенти треба буду у могућности да:

(а) објасне појам глобализације и њене повезаности са економијом, технологијом, комуникацијама и демократијом (грађанска знања);

(б) идентификују позитивне посљедице или користи глобализације, као што сустандардизација квалитета роба и услуга, слободна размјена идеја и кадрова, механизми међународне заштите људских права, међународна солидарност, глобална екологија, критика националне државе итд. (когнитивна грађанска вјештина);

(в) процијене, заузму и одбране ставове о негативним посљедицама или цијенама глобализације, као што су:оспоравање атрибута државе и уплитање у њене унутрашње односе, занемаривање култура малобројних народа, прерасподјела богатства у корист развијених, јачање национализма и локализма унутар сложених националних држава...(грађанска увјерења и друге диспозиције);

(г) понашају се одговорно у духу позитивних вриједности глобализације и њених доприноса развоју демократије (партиципативне грађанске вјештине и способности).

Поменуте и многе друге појединачне циљеве или исходе грађанског образовања студената-одраслих особа могуће је мјерити примјеном свих научно методолошки заснованих истраживачких метода (и у оквиру њих адекватних техника и инструмената), као и коришћењем докимолошки утемељених концепција приступа и процедура формативне и сумативне евалуације процеса и резултата грађанског образовања универзитетске наставе (за што је и приложен модел инструментарија у прилозима овој књизи).

Литература

Ames, C. A. (1992). Classrooms-Boals, structures and student motivations. *Journal of Education Psichology*. str. 261–271.

Bitem, D. i Bojl, K. (1997). *Uvod u demokratiju*. Beograd: Kreativni centar.

Водич за наставнике са упутствима за реализацију интердисциплинарног програма грађанског образовања за разредну наставу (2006). Сарајево: ЦИВИТАС БиХ.

Canivez, P. (1995). *Odgojiti građanina?* Sarajevo: Pravni centar Fond otvoreno društvo BiH.

Howard, J. (2007). *Curriculum Development of Education*. Elou University, Summer.

Делор, Ж. (1996). Од кохезије друштва до демократске улоге. *Образовање скривена ризница*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Илић, М. (2004). *Унапређивање образовања за демократију и људска права*. Бања Лука: *Наша школа*, бр. 3–4, стр. 5–32.

Jovanović, B. (2006). *Teorijsko-metodičke osnove građanskog vaspitanja.* Izabrani tekstovi: Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu – Učiteljski fakultet u Jagodini.

Марковић, М. (1979). Култивисање за демократију: У књизи *Демократија, васпитање, личност*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Недељковић, М. (1997). Друштвене и институционалне основе васпитања и образовања за демократију. У књизи *Васпитање, демократија, личност*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ожидије, Ф. (2000). Основни појмови и кључне компетенције за образовање за демократско друштво. Пројекат *Образовање за грађанство.* Стразбур: Савет Европе.

Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Prvi koraci, priručnik za odgajateljice, vaspitačice, Sarajevo: Civitas i na adresi WWW: Civitas (10.5.2012).

Стратегија унапређивања грађанског образовања у БиХ (2010). Сарајево: ЦИВИТАС.

Spajić-Vrkaš, V., Džidić, R. (2011). *Obrazovanje za demokraciju i ljudska prava u Bosni i Hercegovini.* Rezultati istraživanja. Sarajevo: Civitas.

Prof. dr Mile Ilic
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

CIVIC EDUCATION OBJECTIVES, TASKS AND OUTCOMES

Sumary

In this paper, general, specific and individual goals of civic education have been identified and differentiated for the first time (according to generality, distance and measurability).

The overall objective of the entire civic education is a formed personality of a competent, dedicated, free, active and responsible citizen of a democratic society. It is ideal, complete, distant and not measurable in the long-term achievement. We concretize it into specific objectives (tasks), which we operationalize by means of individual goals and measurable outcomes of civic education.

Specific objectives (tasks) of civic education can be classified according to different criteria, such as: 1) Bloom's taxonomy of cognitive objectives, and 2) levels of education – preschool, primary, high school and higher education. The paper contains an overview of the specific objectives (tasks) of civic education in preschool, primary school, high school and university. They are measurable in summative evaluations at the closing stage of each level of education – for the purpose of their improvement. Examples of specific goals and measurable expected outcomes of the particular concepts of civic education of preschool children, elementary school, high school and university students, are also given in the paper.

Key words: *civic education, general objective, specific goals (tasks), individual goals (expected outcomes).*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.311.4
Изворни научни чланак
стр. 215–228

Доц. др Јелена Максимовић
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

УНАПРЕЂИВАЊЕ САРАДНИЧКОГ УЧЕЊА У ШКОЛИ ПОСРЕДСТВОМ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА*

Апстракт: Предмет овог акционог истраживања је испитивање ефикасности сарадничког облика учења у пракси и његових ефеката на квалитет знања ученика. С обзиром на то да сарадничко учење представља интеракцију међу ученицима, истраживањем смо настојали унапредити сарадњу међу ученицима, развити критичко мишљење, повећати комуникацију међу ученицима и појачати им самопоуздање. У истраживању смо пошли од претпоставке да у наставном процесу ученици нису довољно комуникативни и активни, као и да се њихова сарадња са наставницима темељи само на неком питању и одговору, где они врло мало износе своје мишљење. Због свега овога било је потребно и додатно мотивисање наставника који би примењивали овај облик рада да у току трајања акционог истраживања не нарушавају природност ситуације укључивањем и интервенисањем у сам процес рада. Супротно традиционалној настави, сарадничко учење захтева високи ниво сарадње, расправљања, заједничког планирања и одлучивања, заједничку расподелу дужности, а подразумева и самоевалуацију, тј. мерење учинка сарадње, успешности, личног доприноса и задовољства учењем. Сврха интервенције била је да се ученици током учења осећају прихваћено, активно и сараднички расположено, те да личним ангажманом и активним учењем допринесу осећају успешности, корисности учења на садржајима који су усмерени на резултате учења.

Кључне речи: *акциона истраживања, сарадничко учење, рефлексија, критички пријатељ, унапређивање васпитно-образовне праксе.*

УВОД

У парадигмама демократског образовног процеса или скраћено ЕЕР састав (Евокација, Разумевање значења, Рефлексија) укључено је интерактивно и сарадничко учење. ЕЕР је образовни процес у коме кроз евокацију, разумева-

* Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања“ број 179036 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

ње, значења, рефлексију, применом стратегија активног учења, ученик учи на властитом искуству, разуме научено и властитим речима у новим ситуацијама, примењује научено. Увидевши предност таквог начина рада, одлучили смо се за њега, те у том контексту и спроводимо акционо истраживање којим ћемо покушати унапредити све облике сарадње међу ученицима, критичко мишљење, квалитетну комуникацију и самим тим унапредити васпитно-образовну праксу.

Активна настава и сарадничко учење јесу концепти који могу интегрисати многе познате и сродне облике наставе као што су: искуствена, проблемска, тимска, пројектна, егземпларна, теренска, интегрисана и остали облици наставе и учења. Разлике између сарадничког и традиционалног начина поучавања (компетитивног) представићемо њиховим међусобним разликовањем циљева и интерперсоналних процеса у учењу. У сарадничком учењу цени се тимски рад, нагласак је на једнакости међу члановима, а статус и позиција водитеља/наставника мање су наглашени. Отвореном комуникацијом и дискусијом настоји се постићи слагање у доношењу одлука. Успешна комуникација има као резултат међусобно поверење и осећај сигурности за све чланове. Развија се емпатија и повезаност међу члановима. Признаје се право на различитост у мишљењима, способностима, понашању. Сви учествују у доношењу одлука од заједничког интереса и прихватају одговорност. Подстиче се креативно мишљење, а не прилагођавање очекивањима одраслих. У таквим околностима ученици самостално доносе одлуке и преузимају одговорност за своје учење.

С обзиром на изложене чињенице може се констатовати да сарадничко учење у школи има карактер акционих истраживања. Дакле, сарадничко учење је саставни део активне наставе оријентисане на деловање и успех, подстиче активни карактер учења и према њему обликује услове учења.

ЗНАЧАЈ И УЛОГА САРАДНИЧКОГ УЧЕЊА У ШКОЛИ

Појам сарадничко учење представља инструкцијску методу у којој ученици различитих нивоа знања уче заједно у малим групама. Успех једног члана група помаже другом члану да буде успешнији. Овакво учење омогућава ученицима да учествују у расправи, преузимају одговорност за сопствено учење, а размена идеја унапређује критичко мишљење, што је у овом истраживању био циљ. Сарадничко учење је заједничко учење у паровима или групама са задатком бављења заједничким проблемом, истраживањем заједничке теме или надоградње узајамног сазнања, ради стварања нових идеја, нових комбинација или јединствене иновације. Истраживања показују (Stelle, Meredith, Temple 1998: 12–13) да се резултати учења побољшавају учествовањем у сарадничком учењу: (1) бољи успех и продубљено памћење; (2) критичко мишљење; (3) мање недисциплине; (4) већа мотивисаност за боље оцене и учење;

(5) већа способност да се ситуација посматра из туђе перспективе; (6) позитивнији, толерантнији и пријатељскији однос са вршњацима; (7) већа друштвена потпора; (8) позитивнији однос према самоме себи, веће друштвене компетенције; (9) позитивнији ставови према предметима и учењу у школи; (10) позитивнији однос према наставницима. Сарадничко учење почиње у учионици где се одвијају расправе и прикази тих расправа. Управо те расправе имају трајне позитивне последице на образовање деце. Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 1991 u Romić, 2002) дефинишу сарадничко учење као низ стратегија састављених тако да омогуће делотворно стицање академских знања и вештина, као и социјалних вештина. За основни принцип сарадничког учења наводе добро мотивисану групу ученика која има јасно постављен задатак и правила по којима ће се понашати при решавању задатака. Сви чланови групе одговорни су за успех, али и за властити успех унутар групе. Многи поистовећују сарадничко учење са тимом, међутим то су две различите ствари које могу имати слична обележја. Ученици у тиму могу радити у сарадњи, а сарадничке групе могу функционисати као тимови. Две одлике сарадничког учења можемо издвојити код ових аутора, а то су: прво да сарадничко учење омогућава интеракцију и размену мишљења и друго да доприноси развоју интелектуалних способности. Логично, сарадничко учење се остварује кроз сарадњу и, самим тим оспособљава ученике за сарадњу.

Јенсен (Jensen, 2003) наводи пет елемената сарадничког учења: (1) *Позитивна међузависност*. – Да би успели ученици морају зависити једни од других. Ученици морају осетити да њихов успех или неуспех значи успех или неуспех свих у групи (одељењу). То значи да се сви морају максимално трудити, узајамно помагати. (2) *Једнака интеракција*. – Ученици морају комуницирати и сарађивати међусобно при решавању задатака, помагати и подучавати једни друге, договарати се око решавања неког проблема и око начина учења. (3) *Индивидуална и групна одговорност*. – При изради групног задатка сваком ученику је додељена одређена улога и одговорност у оквиру групе. Успешно извршавање задатака сваког појединца доводи до успеха групе. (4) *Сарадничка умећа*. – Умећа која се одаберу за проучавање зависе од доба ученика, а нека од њих су: лепо понашање, култура у комуникацији у свим ситуацијама, давање и примање различитих мишљења, вредновање себе и других, вођење, комуницирање, одлучивање, изградња поверења и решавање сукоба. (5) *Групно процесирање*. – Групном дискусијом ученици процењују квалитет рада на задатку и понашање унутар групе (Romić, 2002).

Највећи проблем наставницима представља то како сарадничко учење користити у обради наставних садржаја. С обзиром на то Јенсен (Jensen, 2003) је изложио процес у неколико корака који пружају јединствени план за успех сарадничког учења: (1) садржај – одредити циљеве наставне јединице и код ученика изазвати радозналост; (2) објашњавање задатака – сарадничким групама је потребно објаснити задатак, дати конкретна упутства и изнети своја очекивања; (3) усмерити на сарадњу; (4) започети групни рад – не сме изостати

позитиван утицај, али и интервенција наставника мора бити минимална; (5) групне изјаве – изјаве о томе како групни процес може побољшати и развити школске и социјалне способности; (6) ученици међусобно деле школске и социјалне активности, у разговору и у интеракцији са другима ученици износе властита искуства о томе како су се осећали и шта су научили; (7) наставник са ученицима дели академска и сарадничка искуства – наставник запажа и преноси ученицима шта је видео, чуо или осетио, и износи ученицима како су сарађивали, како су се понашали у току решавања проблема; (8) закључни разговор и завршетак – дати ученицима могућност да изнесу своја искуства везана за групни процес и проверити индивидуалну одговорност унутар групе; (9) потребно је честитати ученицима. С обзиром на наведене кораке који говоре у прилог сарадничком учењу, Сузић наводи да ученик који ради у групи, који се научи ослањати на вршњаке при раду на часу, развиће социјалне способности боље од онога ко све време школовања понавља оно што је наставник рекао или испуњава наставникове захтеве (Сузић, 2003).

Ројдерс (Roeders, 2003) наглашава да је у многим случајевима сарадничко учење усмерено на постизање когнитивних циљева, а реализација се изражава резултатима школског учења. Он додаје да је сарадничко учење у свим својим облицима и у свим наставним предметима дало боље резултате од класичне наставе, што се огледа у писменом изражавању, реторичком фонду, општој информисаности, успеху из математике. Сарадничко учење доприноси оспособљавању ученика да расуђују и критички мисле. Ројдерс (Roeders, 2003) наводи процесе који су карактеристични за сарадничко учење а навешћемо само најважније: (1) активно учешће у сарадничким групама поуздано доводи до сучељавања мишљења, идеја и информација; (2) активан разговор приликом решавања задатака у различитим облицима интеракције највише доприноси остваривању циљева учења; (3) рад у малим хетерогеним групама један је од најбољих начина за стицање нових знања; (4) у групама хомогеним по знању могу се, у одговарајућим условима, врло оригинално и креативно решавати различити проблеми; (5) расправе у сарадничкој настави омогућују ученицима да стално понављају информације, аргументе, објашњења и да их дугорочно меморишу.

На основу проучаване литературе, навешћемо предности сарадничког учења које се могу издвојити као заједничке: (1) Помаже развијању способности решавања проблема и способности закључивања. (2) Побољшава односе међу члановима групе и властито самопоштовање. (3) Бољи успех и памћење. (4) Развијање критичког мишљења. (5) Самостални рад (решавање задатака) унутар групе. (6) Сарадња унутар групе у којој сваки члан доприноси заједничком резултату. (7) Плански карактер групног рада. (8) Већа мотивисаност за боље оцене и учење. (9) Већа способност да се ситуација посматра из туђе перспективе. (10) Позитивнији, пријатељскији и толерантнији односи са вршњацима. (11) Позитивнији ставови према самоме себи. (12) Позитивнији однос према наставницима.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Ово акционо истраживање реализовано је као студија случаја и експеримент са циљем унапређивања васпитно-образовне праксе и применом сарадничког учења и групних облика рада у настави. Извођење циклуса акционог истраживања утемељено је на неколико фаза:

(1) Фаза рефлексије и планирања укључује оцењивање постојеће праксе, идентификовање предмета и проблема истраживања, прикупљање информација. У овој фази су дефинисане улоге свих учесника у пројекту, укључени су наставници, педагог, психолог, родитељи и ученици заинтересовани за пројекат и приступило се посебним припремама за рад. Формулација истраживачких питања одредила је фокус и подручје истраживања. Истраживач је поставио широку скалу истраживачких питања како не би прерано ограничио истраживање. Питања су постављена тако да их у каснијим фазама рада можемо лако рафинирати, а то истраживач може учинити тек онда када схвати догађања на месту истраживања. У овој фази прикупљени су подаци о критичкој рефлексији у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе. Улога истраживача била је проширена непосредним радом са ученицима (истраживач као наставник) да би боравак у одељењу и атмосфера била што природнија. Критичку рефлексију смо настојали да остваримо на следећим нивоима: индивидуалном (вођење рефлексивног дневника) и посредством професионалних контаката (посете критичких пријатеља).

Акционо истраживање започето је полазним вредностима које пружају истраживачима и критичким пријатељима јасне смернице. Полазне вредности у овом истраживању су: сарадња, сарадничко учење, комуникација, критичко мишљење, самопоуздање, унапређивање васпитно-образовне праксе. Акционо истраживање увек започиње увођењем неке новине, која се односи на решавање неких проблема, конфликата, нејасноћа које се дешавају у току истраживања. Избор проблема за акционо истраживање произашао је из интересовања бављења групним, истраживачким и сарадничким облицима рада у настави. Предмет акционог истраживања је испитивање ефикасности сарадничког облика учења у пракси и његових ефеката на квалитет знања ученика. С обзиром на то да сарадничко учење представља интеракцију међу ученицима, истраживањем смо настојали унапредити сарадњу међу ученицима, развити критичко мишљење, повећати комуникацију међу ученицима и појачати им самопоуздање.

У сазнајно-теоријским расправама предмет и проблем се најчешће дефинишу као несклад између очекиваног или хипотезе и тренутног стања. Пошли смо од претпоставке да у наставном процесу ученици нису довољно комуникативни, нити активни, и њихова сарадња са наставницима се темељи само на неком питању и одговору, где они врло мало износе своје мишљење. Због свега овога била нам је потребна озбиљна припрема наставника који би примењивали овај облик рада, као и подршка и праћење процеса његове примене од стра-

не истраживача. Било је потребно и додатно мотивисање наставника који би примењивали овај облик рада да у току трајања модела истраживања не нарушавају природност ситуације укључивањем и интервенисањем у сам процес рада.

Када говоримо о узорцима у педагошким истраживањима требало би напоменути да у акционим истраживањима не постоје испитаници већ учесници. Ово акционо истраживање замишљено је као студија случаја, али је реализован као експеримент са експерименталном и контролном групом (одељењима из исте школе). Узорак је био пригодан. Сваки ученик из експерименталног одељења имао је свог пара у контролном одељењу. Парови ученика су били изабрани с обзиром на следеће карактеристике: пол, успех у претходним годинама као и број ученика у разреду. Припрема и одабир одељења урађен је од стране педагога и психолога у школи. За акционог истраживања изабрана су два разреда са идентичним бројем ученика. Експериментални разред има N = 22 ученика, 10 девојчица и 12 дечака, а контролни разред има N = 22 ученика, 13 дечака и 9 девојчица. Разреди су били хетерогени по свим карактеристикама.

Акциона истраживања не захтевају постављање питања о односу између независних и зависних варијабли, као што је то уобичајено у квантитативним студијама, јер њихова сврха није тестирање хипотеза. Задаци и хипотезе истраживања не постављају се и не одређују дефинитивно, него се „граде“, мењају и обликују према закључцима учесника у току самог истраживања. Истраживачка питања у квалитативним студијама идентификују феномене који ће бити истражени. То је битно учинити на такав начин да постављена питања омогуће флексибилност и слободу за темељно истраживање феномена (Банђур и Максимовић, 2012: 22–32; Максимовић, 2008: 67–74; Strauss & Corbin, 1988: 40–41). Такође је потребно уважити и препоруку коју дају Винтер и Ман Гидингс (Winter & Munn-Giddings, 2001) да прикупљање података у акционим истраживањима не би требало свести само на постављање истраживачких питања, већ је важно охрабрити све учеснике на активно учествовање у процесу прикупљања података.

Питања која су помогла у обављању овог истраживања су следећа:

(1) Како унапредити сарадњу ученика применом сарадничког учења?

(2) Како унапредити комуникацију ученика применом сарадничког учења?

(3) Какав је контекст акционог истраживања?

(4) Шта се догађало за време извођења наставе?

(5) Какво је задовољство ученика?

(6) Да ли су наставници задовољни учествовањем у овом истраживању?

(7) Да ли сарадничко учење унапређује васпитно-образовну праксу?

С обзиром на формулисани проблем истраживања постављени су следеће циљеви акционог истраживања:

(1) оспособљавање наставника за спровођење акционих истраживања,

(2) стручно усавршавање наставника,

(3) теоријски допринос проблематици акционих истраживања,

(4) унапређивање сарадничког учења,

(5) расправа о полазним вредностима пројекта,

(6) истраживање могућности примене сарадничког учења и акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе.

(2) Фаза акције укључује: одабир места истраживања, одабир стратегије, методолошку триангулацију. Место у којем ће се истраживање спровести пажљиво је одабрано, и притом су уважене све карактеристике учесника истраживања. Посетом будућег места истраживања констатовали смо да је погодно за обављање истраживања. Такође, преиспитане су потребе те средине и у складу са тим изабране одговарајуће стратегије истраживања. Затим, да су обављени адекватни прелиминарни разговори како би на време добили сагласност за извођење пројекта акционог истраживања. Истраживачка стратегија је одређена природом истраживачког питања. Свака стратегија нуди нарочиту и јединствену перспективу која осветљава значајне аспекте проблема истраживања. Акциони истраживач није ограничен на коришћење само једне стратегије, већ он мора знати примењивати вишеструке стратегије како би избегао ограничења студије.

Акционо истраживање започето је у јесен 2008. и трајало је једну школску годину. Припреме за спровођење истраживања почеле су раније, у пролеће исте године. Истраживање је реализовано у граду Лесковцу, у основној школи „Вук Караџић“. Наставнике разредне наставе који су желели да учествују у пројекту упознали смо са садржајем пројекта и указали на следеће проблеме и питања: значај рефлексивног практикума, активности у рефлексивном практикуму, критичко рефлексивни појмови (рефлексија у акцији, рефлексија након акције), акциона истраживања. С обзиром на то да су реакције биле различите, само два наставника су пристала на учествовање у пројекту акционог истраживања, а њих петоро је желело да присуствује у реализацији пројекта. Посебно време је издвојено оспособљавању наставника за преузимање улоге акционог истраживача, односно наставника – практичара. То су били наставници разредне наставе који су били спремни на сарадњу, на отвореност за иновације, креативност, унапређивање васпитно-образовне праксе, а уз све посећивали су семинаре о акционим истраживањима и присуствовали округлом столу о сарадничком учењу. Када говоримо о организацији модела акционог истраживања поставља се питање да ли је потребно утврдити иницијално стање? Констатујемо да у основној школи „Вук Караџић“ превладава наставни рад са следећим карактеристикама:

(1) оријентација на наставни програм,

(2) наставник излаже, задаје задатке и врши евалуацију,

(3) превладава фронтални начин рада,

(4) учионице су уређене тако да одговарају потребама предавачке наставе,

(5) од наставних средстава и помагала углавном се користе табла и креда мада у учионицама има понешто и аудио-визуелних средстава.

С обзиром на то да је један од циљева акционог истраживања стручно усавршавање, разговоре са наставницима смо започели на тему усавршавања. Наиме, стручно усавршавање се у нашим школама често своди на информисање наставника о иновацијама у васпитно-образовном раду које немају битног утицаја на оно шта се после догађа у разредима. Матијевић (Matijević, 1990: 78-87) је пре две деценије констатовао да много педагошких иновација наставници уведу у свакодневни рад, али оне никад не дочекају научну евалуацију и пут до стручне педагошке литературе. Све до тренутка када се схвати значај акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе и стручном усавршавању наставника. Процес промена се не своди само на увођење нових наставних метода или наставног средства, већ то подразумева суштинске промене у начинима размишљања и односима између свих учесника у истраживању: ученика, наставника, родитеља, стручних сарадника и осталих.

У истраживања коришћен је претежно квалитативан истраживачки приступ, који се базира на описима и конверзацији па се као такав не може статистички обрадити. Најчешће методе у акционим истраживањима су дескриптивна и ex-poct-facto метода, од техника су најзаступљеније: посматрање, анализа садржаја, интервјуисање, анкетирање, скалирање, а од инструмената: дневник посматрања, протоколи посматрања, упитници, основа и скица за вођење интервјуа. Наравно, коришћен је и квантитативан приступ у прикупљању података где је то било потребно. Комплементарност квалитативног и квантитативног приступа имала је за циљ потпуније разумевање и анализирање проучаване појаве.

(3) Фаза евалуације је процена успеха (или неуспеха) истраживања. Она процењује важност, ефективност, утицај и одрживост истраживања у односу на његове постављене циљеве. Подела евалуације на сумативну и формативну примењује се данас као основна класификација за све програме евалуације. У формативним студијама нагласак је на идентификацији предности или недостатака програма интервенције. Овакав приступ укључује да евалуатор прикупља информације на темељу нацрта евалуацијске студије. Формативни евалуатор непосредно је укључен у пројекат и има улогу саветника учесницима. Од њега се очекује да открије потенцијалне проблеме, идентификује поља где би пројекат требало побољшати, да установи методе за његово праћење, повремено тестира напредак и настале промене. Фаза евалуације ефеката овог акционог истраживања била је спроведена по истраживачким задацима. У сврху формативне евалуације посматран је узорак наставних часова из српског језика, математике, природе и друштва, ликовне културе, али и часова одељенских заједница. У овој фази предвиђено је испитивање успеха (напретка) ученика на крају полугодишта, мишљења наставника и родитеља о аспектима модела истраживања. Евалуација по истраживачким задацима обавља се у циљу даљег остваривања и реализације модела истраживања.

Сумативни евалуатор даје свеукупан извештај о ефикасности пројекта и мери укупно постигнуће циљева пројекта. На основу његовог извештаја доноси се одлука у вези са будућношћу пројекта. Његова функција није рад са истраживачима у циљу побољшања пројекта (као што је случај код формативног евалуатора), него се од њега очекује сумарни извештај о ефектима пројекта. У сумативној евалуацији супротстављају се ефекти пројекта са ефектима које ствара алтернативни пројекат што води истом циљу. Сумативна евалуација обавља се као финална на крају школске године у оба одељења посебно, и у експерименталном и контролном одељењу.

Акциона истраживања не можемо свести само на њихове одвојене етапе, већ су она сачињена од много елемента, који га разликују од свакодневног деловања. Дакле, ако наставник уноси промене у свој рад или ако повремено прикупља доказе о њиховој успешности, то још увек није акционо истраживање. Гранди (Grundy, 1994: 23–37) сматра да је акционо истраживање могуће започети од било које етапе, јер се понекад промене догађају непланирано, али је битно да оне буду евалуиране (кроз рефлексију) на темељу доказа (посматрања). Потребно је нагласити како је у акционим истраживањима план могуће и пожељно дорађивати током реализације пројекта. Следећи круг увек мора да започне од планирања промена. За акционо истраживање најважније је започети га, јер чекати да нам све постане јасно најбољи је пут да га никада не остваримо.

РЕЗУЛТАТИ ЕВАЛУАЦИЈЕ ЕФЕКТА АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Процес акционог истраживања састоји се од цикличне измене планирања, акције, прикупљања података и рефлексије која може бити конвергентна (кроз све кругове се разрађује исти проблем) или дивергентна (у сваком следећем кругу проблем је више или мање другачије постављен). Пре почетка истраживања наставници су добили писмена упутства о акционим истраживањима и први сусрет био је посвећен расправи на ту тему.

У акционом истраживању спроведена је формативна евалуација пројекта и њена улога је била да открије његове недостатке и предности. Сврха формативне евалуације била је усмерена на пружање континуиране повратне информације кроз истраживање. Евалуација је обухватила праћење наставних часова од стране наставника, истраживача и критичких пријатеља, дискусије и разговоре између наставника, истраживача и критичких пријатеља, испитивање усвојености градива путем контролних вежби, као и критичку рефлексију наставника кроз извештаје. Посебно је посматран квалитет комуникације између наставника и ученика. За праћење наставних часова коришћена је метода посматрања. Евалуација је била од драгоцене помоћи јер су добијени подаци,

претежно квалитативног типа, помогли у разрешавању недоумица и унапређивању васпитно-образовне праксе. После мноштва урађених контролних вежби из математике, тестова из природе и друштва, као и састава у оквиру писаних вежби, констатујемо да је експериментална група постигла боље резултате у оценама и усвојености градива.

Формативна евалуација је показала да су ученици из експерименталног одељења постигли боље резултате на тестовима из математике (Е = 4,59 > К = 4,00), на задацима из природе и друштва (Е = 4,72 > К = 4,31) и састава из српског језика (Е = 4,77 > К = 4,54), што се може видети на основу просечних оцена на нивоу експерименталне и контролне групе. На основу интервјуа урађеног са наставницима оба одељења дошли смо до закључка да су ученици из експерименталног одељења показали боље разумевање задатака на тестовима, богатији речник, читљивије саставе и бољу јасноћу у изражавању.

Разлику у општем успеху ученика експерименталне и контролне групе на крају прошле године тестирали смо помоћу t-testa, формулом за израчунавање значајности разлика код малих узорака. Иако, упоређивањем општег успеха на крају прошле године експерименталне групе (Е = 3,71) и контролне групе (К = 3,81) није било статистички значајна разлике (t-test = 0,29, p = 0,7758), у години реализације акционог истраживања, експериментална група је захваљујући сарадничком учењу и тимском раду остварила просечно бољи успех у односу на контролну групу, чије смо резултате представити кроз суматívну евалуацију.

Суматívном евалуацијом испитивани су ефекти акционог истраживања на сарадничко учење у настави. На крају пројекта акционог истраживања, испитивана су мишљења наставника, ученика и родитеља о организацији наставе путем сарадничког учења. Упоређиван је успех ученика на полугодишту и на крају школске године.

Мишљења наставника о акционом истраживању у функцији унапређивања васпитно-образовне праксе показала су следеће: На питање шта је предност оваквог облика рада наставник је дао одговоре које смо рангирали: на првом месту је већа мотивација за учење, на другом месту успешнија склоност ка сарадњи међу ученицима, на трећем месту је успешнија сарадња ученика са наставником, на четвртом месту је активност на часовима, на петом месту је боље разумевање градива и повезивање теорије са праксом.

Мишљења родитеља о акционом истраживању у функцији унапређивања васпитно-образовне праксе путем упитника отвореног типа показала су следеће: На питање да ли су задовољни успехом своје деце кроз реализацију акционог истраживања од 22 родитеља, 19 (86,36%) је одговорило да су резултати премашили очекивања, док су 3 (13,63%) родитеља изјавила да не примећују промену у напретку. На питање које су позитивне, а које негативне стране сарадничког учења, од 22 родитеља, 17 (77,27%) је одговорило да су деца комуникативнија, отворенија, спремнија за сарадњу, заинтересованија за учење и

са већим ентузијазмом за школу, док је 5 (22,72%) родитеља одговорило да не примећују никакве промене код своје деце. На питање упућено родитељима да ли би пристали да њихова деца до краја школовања раде у тиму путем сарадничког учења, од 22 родитеља, 15 (68,18%) је одговорило да би им одговарао овакав начин рада, док 7 (31,81%) родитеља нема став о овоме.

Мишљења ученика о акционом истраживању у функцији унапређивања васпитно-образовне праксе путем упитника отвореног типа показала су следеће: На питање шта им се допало у реализацији тимског рада, од 22 ученика, 10 (45,45%) је одговорило да им није досадно на часу као раније, 7 (31,81%) је одговорило да заједничким радом и договарањем брже и ефикасније науче градиво, 5 (22,72%) је одговорило да је комуникација у тиму боља, па је и комуникација и дружење много лакше. На питање да ли би и даље радили тимски путем сарадничког учења, од 22 ученика, 20 (90,90%) је одговорило да је тимски рад путем сарадничког учења управо оно што им омогућује да боље усвоје наставне јединице, док је 2 (9,09%) ученика остало без става по овом питању.

На крају је направљено поређење општег успеха ученика на крају прошле године из експерименталног групе и контролне групе и следећих запажања. Разлика у општем успеху ученика експерименталне и контролне групе тестирана је помоћу t-теста, формулом за израчунавање значајности разлика код малих узорака. Упоређивањем општег успеха на крају полугодишта експерименталне групе (Е = 3,90) и контролне групе (К = 3,81) закључујемо да није било статистички значајна разлике ($t = 1,449$, $p > 0,162$). У години реализације акционог истраживања, експериментална група је захваљујући сарадничком учењу и тимском раду остварила просечно бољи успех на полугођу у односу на контролну групу.

Упоређивањем општег успеха на крају године експерименталне групе (Е = 4,50) и контролне групе (К = 3,90) закључујемо да статистички значајна разлике ($t = 4,695$, $p < 0,001$, $df = 21$). У години реализације акционог истраживања, експериментална група је захваљујући сарадничком учењу и тимском раду остварила просечно бољи успех у односу на контролну групу, чије смо резултате представили кроз сумативну евалуацију.

ИЗВЕШТАЈ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Акционо истраживање захтева активно учествовање свих учесника истраживања и оно се спроводи са ученицима, а не над ученицима. Као критеријум успешности акционог истраживања могу нам послужити вредности које су постављене. За вредности у овом акционом истраживању поставили смо: сарадњу, сарадничко учење, комуникацију, критичко мишљење, самопоуздање, унапређивање васпитно-образовне праксе.

Кроз мноштво часова у истраживању настојали смо да надокнадимо недостатак сарадничког рада међу ученицима и да остваримо следеће задатке: повећати спремност на промене у своме раду, унапредити умеће наставника, тј. њихових спонтаних реакција у непланираним ситуацијама, оспособити наставнике за прикупљање података, подстакнути наставнике на прихватање другачијих облика рада у настави. Током спроведених активности успели смо задовољити потребу ученика за сарадњом и слободом, док се самопоуздање, критичко мишљење и комуникација морају и даље развијати. Комуникација данашње деце ограничена је на ваннаставне активности детета, због чега они нису навикли да сарађују и заједнички раде на различитим задацима.

Током овог акционог истраживања од облика сарадничког учења ставили смо нагласак на групни рад и рад у тиму. Сарадничко учење подстиче на „учење учења“. Група је изазов и место где се пружа помоћ. Позитиван утицај групног рада је утицај чланова њиховом интеграцијом, потврђивањем и потпором шта члан доживљава у групи (Klippert, 2001). Са увођењем групног рада кренули смо на часу одељенске заједнице, где смо ученике упознали са тим шта је то групни рад и сарадничко учење, поставили смо клупе за нови начин седења и поделили их у групама уз помоћ картица. Након увода уследио је и први тимски задатак у којем су ученици осмисли име своје групе, израдили свој симбол, разговарали о томе шта воле а шта не. То је, према Клиперту (Klippert, 2001) први корак модела за развој групе. Следећи корак је размишљање о правилима унутар групе која би ученици требало да поштују, као и њихово увођење у сам рад. Током часова ученици су били веома радознали и весели, зато што више њих може седети заједно и што могу стално комуницирати и заједно радити на задатку. Износили су своја мишљења и настојали да своја размишљања истакну пред другима.

На часу природе и друштва примењена је метода практичног рада, где је направљена корелација са ликовном културом и техничком културом, који се у разредној настави обрађују у оквиру природе и друштва. Практичан рад је омогућио да ученици зависе један од другога, што их је на неки начин приморало да раде заједно како би решили задатак. Током часа наставник је стално био присутан, иако и наставник и критички пријатељ би требало да што мање учествују у активностима тима, али како је овде реч о четвртом разреду и како се ученици први пут сусрећу са оваквим начином рада сасвим је било у реду то што је улога наставника била одређенија. Ученици су показали велико задовољство овим обликом рада јер су у сваком тренутку могли затражити помоћ једни од других, међусобно се подстицати у раду и ослањати једни на друге.

Још увек у већини наших школа организује се традиционална настава у којој доминантну улогу има наставник, а сама настава је крутог фронталног облика у којој наставник предаје ученицима док они седе у клупама једни другима окренути леђима. У таквој настави активност ученика састоји се у записивању, слушању

и посматрању. Час је ограничен на 45 минута са строго одређеном артикулацијом часа: припремање, обрада наставног садржаја, вежбање, понављање, проверавање.

Нови демократски поредак захтева школу која је оријентисана ка ученику и његовим проблемима у савременом друштву. У таквој савременој школи могућа је примена савремених дидактичких стратегија које ученике укључују и осамостаљују у настави. Сарадничко учење је учење у којем су сви ученици у тиму једнако важни и то им представља задовољство. Овим обликом рада подстичемо ученике на сарадњу и пружање помоћи и изван учионице у свакодневном животу. У EEP саставу (евокација, разумевање значења, рефлексија) наставник остварује интерактивни и сараднички однос. Он се базира на конструктивизму, где ученик сам изграђује властито знање на темељу претходних искустава и властитих могућности. То је активан и интерактиван когнитивни и метакогнитивни процес који може бити усмерен на развој критичког мишљења, али и на креативан процес са различитим циљевима.

Акционо истраживање представља теоријске и практичне предности сарадничког учења, EEP састава и многобројне стратегије које наставницима могу олакшати спровођење наставног процеса, а употреба акционих истраживања усмерава на препознавање проблема и тешкоћа које се јављају током наставног процеса, размишљања о њиховом решавању, спровођењу решења, евалуацији резултата и модификовању решења с обзиром на резултате евалуације.

Ово акционо истраживање отворило је низ нових проблема и могућности за нове пројекте акционих истраживања. Постављамо питање: Шта у овом пројекту представља унапређивање у односу на досадашњу праксу у школи? Унапређивање се огледа у томе што школа постаје место учења ученика и наставника, у којој се развија сарадња, колегијалност, а наставници, са друге стране, развијају компетентности, истраживачки и стваралачки рад, континуитет стручног усавршавања, мењање и евалуирање сопствене праксе.

Литература

Банђур, В. и Ј. Максимовић (2012). Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе, *Настава и васпитање*, 61(1), стр. 22–32.

Grundy, S. (1994). Action Research at the School Level: possibilities and problems. *Educational Action Research*, 2 (1), 23–37.

Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.

Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.

Максимовић, Ј. (2008). „Утицај акционих истраживања на стручно усавршавање наставника“. Иновације у основношколском образовању – од постојећег ка могућем, *Зборник радова*, Београд: Учитељски факултет, стр. 67–74.

Matijević, M. (1990). Akciona istraţivanja i unutarnja reforma osnovne škole. U Cerar, M. i Marentič-Poţarnik, B. (ur.): *Akcijsko raziskovanje v vzgoju in saobraţevanju: zbornik kolokvija* (str. 78–87). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Romić, S. (2002). Kooperatvno učenje u početnim razredima osnovne škole. *Zbornik akademije u Zagrebu*, 4(1), str. 256–272.

Stelle, J. L., Meredith, K. S. & Temple, C. (1988). *Saradničko učenje. Vodič kroz projekat V*. Zagreb: Institut otvoreno društo.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1988). *Shaping a new health care system: The explosion of chronic illness as a catalyst for change*. Jossey-Bass, San Francisco: CA.

Suzić, N. (2003). Pojam i značaj interaktivnog učenja. *Nastava*, 1–2, 33–51.

Winter, R. & Munn-Giddings, C. (2001): *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*. London: Routledge/Taylor & Francis.

Jelena Maksimović, Ph.D.
University of Niš, Faculty of Philosophy

IMPROVEMENT OF THE COLLABORATING LEARNING IN SCHOOL THROUGH ACTION RESEARCH

Summary

The subject of this action research is to examine the effectiveness of collaborative forms of learning in practice and its effects on the quality of students' knowledge. Given that collaborative learning is the interaction among students, the research tried to promote cooperation among students, to develop critical thinking, enhance communication between students and boost their confidence. The survey started from the assumption that students in the educational process are not sufficiently active and communicative, and that their cooperation with teachers is based only on a question and answer basis, in which they amount to very little of their opinion. Because of this it was necessary, (and an additional incentive for faculty that would be applied to this type of work during the action research) not to undermine the naturalness of the situation by turning on and intervening in the work process itself. Contrary to traditional teaching, cooperative learning requires a high level of cooperation, discussion, joint planning and decision making, joint distribution of the functions, and it also includes a self-evaluation, ie. measuring the impact of cooperation, efficiency, personal contribution and satisfaction by learning. The purpose of the intervention was that the students felt accepted during the learning process, active and cooperative and that the personal engagement and active learning contributed to the feeling of success, the usefulness of learning of the contents which were focused on learning outcomes.

Keywords*: action research, cooperative learning, reflection, critical friend, improving educational practice*.

IV

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.014
Изворни научни чланак
стр. 231–242

Проф. др Радивоје Кулић
Учитељски факултет Универзитета у Приштини – Косовској Митровици

СОЦИЈАЛНО-ЕКОНОМСКА ВРЕДНОСТ ИНВЕСТИЦИЈА У ЉУДСКИ КАПИТАЛ*

Апстракт: Иако се инвестиције у људски капитал у релевантној литератури разматрају из различитих перспектива, преовладава закључак о њиховом неоспорном утицају и значају за економски раст и развој. То, исто тако, значи да инвестиције у људски капитал односно у образовање битно доприносе колико националном економском развоју толико и конкурентности националних економија на глобалном тржишту рада. Тиме се не исцрпљује значај и потреба улагања у људе односно у људски капитал, тим пре што су савремена друштва сложени и економски и социјални системи. У таквом развоју економска неједнакост подстиче социјалну неједнакост односно генерише различите социјалне појаве, као што су на пример – сиромаштво, незапосленост, криминал и насиље и сл., које би се делимично могле ублажити и кроз повећање инвестиција у људске ресурсе односно у образовање.

Кључне речи: *инвестиције у људски капитал, економска неједнакост, незапосленост, сиромаштво, образовање и учење.*

Стручна литература која се бави људским капиталом као развојним ресурсом (Becker, 1985; Kelley, 2009; Schultz, 1971 и др.) изнијансирано разматра тај феномен који је у основи повезан са уделом људског капитала у општој структури националног богатства. Ранији и новији професионални извори потврђују промене у тој структури, првенствено у том смислу да се у развијеним економијама у свету убрзано повећава проценат учешћа људског капитала у оквиру укупног националног богатства (природни и производни капитал). Тај процес у земљама Запада и у Јапану достигао је свој врхунац крајем 20. века (в. Мазин, 2009) од када људски капитал учествује у структури њиховог националног богатства са 67–69% у односу на 31–33% физичког капитала. Међутим, није мали број економски развијених земаља (Велика Британија, САД, Јапан, Бразил и др.) у којима удео људског капитала достиже скоро 80% укупне

* Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, број 179060 (2010–2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

вредности националног богатства (опширније: Якунин, Сулашкин, Багдасарян, Нетесова, 2009). Такав развој у 20. веку образлаже се, између осталог, великим порастом инвестиција – државних и приватних – у људски капитал који су у средње развијеним земљама у периоду од 1910–1913. до 1996–1998. вишеструко повећане. Прецизније, свеукупне инвестиције у људски капитал порасле су са 2,5–2,7% укупног бруто националног производа од 1910–1913. на 17–19% у 1996–1998. години (према: Мазин, 2009) са проценом да ће ниво ових инвестиција, нарочито инвестиција у образовање, имати још већу улогу у будућности.

Иако се инвестиције у људски капитал у релевантној стручној литератури (Becker, 1985; Kelley, 2007; Shultz, 1971 и др.) разматрају из различитих перспектива, извесно је да најчешћи приступ тој проблематици носи назнаку „версус образовање“ (в. Kulić, 2005). Реч је о томе да је образовање, схваћено у најширем смислу те речи (формално, неформално и информално) односно опште и специјализовано обучавање у средишту људског капитала што значи да најбоље и најпотпуније исказују његову суштину и смисао. Стога је највећи број теоријско-емпиријских истраживања у референтним стручним изворима (в. Kulić, 2011a; Kulić, Kulić, 2011) утемељен на таквој претпоставци и налазима уз анализу и појашњавање различитих варијација међузависности образовања и економског развоја.

Посматрано у целини, њихов основни закључак је да инвестирање у људски капитал односно образовање доприноси расту националног дохотка, колико у развијеним економијама и богатим друштвима, толико (и још више) у неразвијеним економијама и сиромашним земљама. Генерално је, исто тако, потврђена претпоставка да је улагање у људске ресурсе и образовање од суштинског значаја за повећање продуктивности рада и висину зарада. У новијим изворима на руском језику (*Российская педагогическая энциклопедия 2*, 1999; Мазин, 2009, и др.) додатно се ојачава сазнање да је улагање у људски фактор „исплативије“ од инвестиција у људски капитал. Тако инвестиције у основно образовање могу од 50 до 100% повећати његов „повратни економски учинак“ и у знатно мањем проценту средњег образовања (од 15–20%) и високог образовања (од 10–15%), док побољшање квалитета образовања (и обуке) унапређује економску ефикасност са 7–8%. Руски економиста Мазин наводи још један показатељ „инвестиција у образовање“ у некадашњем СССР-у односно Руској Федерацији – зараду односно плату. Позивајући се на истраживања руских аутора, он истиче да је улагање у образовање у некадашњем Совјетском Савезу доприносило повећању плата од 2,3% (специјалисти са средњом стручном спремом) до 5% (стручњаци са високим образовањем) годишње, али под условом да су запослени учествовали у „допунским програмима образовања“ (Мазин, 2009: 238). Повратни утицај инвестиција у „допунско образовање“ био је још већи у Руској Федерацији средином 90-их година и износио је у просеку 6,2% док је у оквиру „контигента“ женске радне снаге достизао око 8% са сличном тенденцијом до данашњих дана (*Psacharopoulos, Woodhhall*, 1986).

Једна од важнијих порука из ових налаза јесте потреба инвестиција у све потребе и облике образовања – формалне, неформалне и информалне, на шта је са правом указано у класичној литератури са подручја економике образовања (*Becker*, 1985; *Schultz*, 1971 и др.), тим пре што је међузависност образовања и економског раста и развоја и слојевита и суптилна. Или, да следећи професионалну литературу са тог подручја (Miller, према: Cohn, 1979; Psacharopoulos, Woodhhall, 1986, и др.) будемо још прецизнији: образовање је битан фактор економског раста и продуктивности у нешто ширем контексту односно под условом да инвестиције у тај важан људски ресурс прате и улагања у физички капитал и социјалну инфраструктуру.

У свету познати енглески економиста образовања М. Блауг је још прецизнији: „Образовање је, наравно, само један тип инвестиција у људска бића. Људи могу инвестирати у себе трошећи на здравствену заштиту, мигрирајући у просперитетније регионе, информишући се о најбољим приликама за посао и напредовање у каријери и бирајући послове са релативно високим садржајем обуке“ (Blaug, 1970, p. XVIII).

На овај начин се не релативизује значај и потреба инвестиција у образовање, што је карактеристично за део професионалне литературе са тог подручја (в. Psacharopoulos, Woodhhall, 1986; Woodhhall, 1987, и др.). Притом се мисли на више дилема односно алтернативних погледа у вези са инвестицијама у образовање у економским и сродним изворима: шта је важније, образовање или способности, хипотезу избора (дипломирани специјалисти су распоређени на места која гарантују високе зараде), теорију филтера или образовних сигнала (некада је за пријем на одређено радно место диплома од прворазредног значаја), док потребна знања и вештине имају другоразредну улогу (*Российская педагогическая энциклопедия 2*, 1999; Мазин, 2009). Такве концепције и анализе отварају бројна питања, од којих је нарочито битна ефикасност система образовања односно квалитет образовних услуга које тај систем обезбеђује што се с правом истиче у референтним изворима (в. Kulić, 2011a).

У новонасталим околностима од суштинског је значаја подстицање свеукупних инвестиција у образовање односно обезбеђивање што већем броју грађана да стекну неопходно опште и професионално образовање. Тако економски развијене земље издвајају све већа новчана средства за финансирање различитих облика и програма образовања која у Руској Федерацији чине 3% бруто националног производа, Немачкој 3%, Великој Британији око 6%, Француској 6,4%, и у САД 7% (в. *Российская педагогическая энциклопедия 1*, 1993; *Российская педагогическая энциклопедия 2*, 1999; Kulić, 2011b, и др.). Истовремено, у овим (али и у другим земљама) продужава се обавезно образовање које у Руској Федерацији траје 9 година, у Француској и Немачкој 10 година и у САД и Великој Британији 11 година. На тај начин се све више приближавамо остваривању идеје о обавезном средњошколском образовању која добија све ширу подршку у стручним круговима али и у просветној политици најпрести-

жнијих економија света. Крупне су и далекосежне промене и у системима високог образовања које привлачи све већи број студената, како у државном, тако и у приватном сектору, уз многе проблеме и противуречности које такав развој доноси (в. Kulić, 2011b, и др.). У свету су све више израженији напори да се шире афирмише и оствари концепција о доживотном учењу и образовању (в. Dubar, 2004; Knapper, Cropley, 2000; Ломакина, 2005; Savićević, 2003 и др.) као образовна стратегија за садашњост и будућност. Њеној актуелности и потреби за оживотворењем доприноси више фактора: промене у производним снагама друштва (радна снага, предмети и средства рада), економска еволуција односно економско усложњавање система и потреба људи и за таквом компетентношћу, неопходност усаглашавања образовног система и економских потреба друштва и демографски токови у другој половини 20. века који показују висок степен заступљености одраслих односно људи у „поодмаклим годинама“ (Ломакина, 2005: 23) у укупном саставу становништва. То значи да доживотно образовање означава образовну концепцију која се односи на целокупно васпитање и образовање без обзира на ниво и старосну структуру обухваћених субјеката. У таквом разумевању доживотног учења и образовања претпоставља се његова чврста веза са потребама савременог живота и рада које се могу у потпуности задовољити у оквиру подстицања и афирмисања свих чинилаца образовања – формалних, неформалних и информалних. Јасно је да се само у таквом развоју може подићи образовни ниво целокупног становништва и делотворније утицати на конкурентност националне економије, која је, када је о Србији реч, на доста ниском нивоу. Прецизније, на ранг листи индекса конкурентског раста у периоду од 2010. до 2011. године, Србија се налази на 96. месту (од 139 земаља), док је у подручју пословне конкурентности на 89. позицији (од 183 земље) (према: *Извештај о развоју Србије 2010, Министарство финансија, Београд*, 2011). То је много слабији резултат у односу на индекс конкурентског раста Србије у 2005. години (80. место) и пословне конкурентности – 86. позиција (према: Despotović, 2006) што сведочи о заказивању многих механизама економског раста после 2005, укључујући и образовање. Упркос томе, образовање односно образовање одраслих повезано са науком и научним истраживањима представља једну од најважнијих полуга економског раста и повећања продуктивности рада односно конкурентности националне економије. Таква улога образовања, колико у економски развијеним друштвима, толико и можда и више у транзиционим економијама, с правом је препозната у нашим и страним стручним изворима (в. Галајда, 2008; Despotović, 2006; Kulić, 2010; Ломакина, 2005; Мазин, 2009 и др.). Томе посебно доприноси постепено ширење информационог друштва и принципијелно нових технологија које додатно подстичу његов економски и свеукупни развој уз афирмисање једне нужности – реалности – доживотног учења и образовања свих категорија становништва.

Није тешко закључити да образовање има своју економску сврху уз напомену да су у савременом друштву економски и социјални циљеви тесно испреплетани. То, исто тако, значи да је модерно друштво сложен и динамичан

систем (в. Galbrajt, 1997; Зборовский, Шуклина, 2005; Suzić, 2001) у коме је тешко раздвојити економску и социјалну неједнакост. Економска и социјална неједнакост у основи функционишу на принципу спојених судова и једна другу генеришу, док знање и образовање у одређеној мери може унапредити (одредити) социјално-економски положај и појединца и друштва у целини. Реч је о томе да образовање утиче на социјално-професионалну структуру друштва (и запослених) обезбеђујући им неопходна знања, умења и навике. Образовање, исто тако, „утиче на економију пре свега кроз одговарајућу припрему учесника у производном процесу – како професионалну тако и социјалну“ (Зборовский, Шуклина, 2005: 129). Тако се образовање с правом појављује као један од фактора који може допринети ублажавању социјално-економске неједнакости. Или, како то с правом истиче познати амерички економиста Галбрајт: „образовање је онај чинилац који пружа наду и реално очекивање да је могућ бег из нижих, друштвено и економских подређенијих слојева у више“ (Galbrajt, 1997: 62).

У условима данашњег социјално-економског развоја већине земаља у транзицији и посебно Србије, две појаве заврређују нарочиту пажњу и анализу (и из аспекта образовања) – сиромаштво и незапосленост. Сиромаштво и незапосленост тесно су повезани: тако незапосленост представља битан узрок сиромаштва, док образовање и запошљавање означавају важне искораке ка ублажавању и искорењивању сиромаштва. На готово истоветан начин размишљају и стручњаци Светске банке: „Инвестирање у људске ресурсе је повезано са продуктивношћу и запошљавањем, као и са лаганијим популационим растом и убрзанијим смањивањем сиромаштва“ (*World Bank Operations Evaluations Department, Evaluation and Development*, 1995), али у нешто ширем контексту односно са рефлексијом и на „популациону експанзију“ карактеристичну за нека друга поднебља. Независно од тога, незапосленост и сиромаштво препознају се као значајни светски приоритети који би се делимично могли ублажити и кроз улагање у људске ресурсе о чему постоји сагласност и у другим стручним изворима (Galbrajt, 1997; Kelley, 2009; Колесинкова, 2003 и сл.). Келеј с правом примећује да ови феномени не значе само недостатак новца: они значе „недостатак ресурса – образовања, здравља, корисних друштвених контаката – потребних за постизање економског успеха. Последице тога надилазе појединце“ (Kelley, 2009: 16). Вишеструко је оправдано, дакле, што су незапосленост и сиромаштво значајни приоритети и државне политике Републике Србије (в. *Други извештај о имплементацији Стратегије за смањење сиромаштва у Србији*, *Влада Републике Србије*, Београд, 2009: 6).

Због тога су ова два феномена значајни приоритети социјално-економске политике Републике Србије (в. *Други извештај о имплементацији Стратегије за смањење сиромаштва у Србији*, *Влада Републике Србије*, Београд, 2007; *Humani razvoj Srbije 2008*, *Republički zavod za razvoj*, Beograd, 2009; *Извештај о развоју Србије 2010*, *Министарство финансија*, Београд, 2011 и др.) у оквиру мера за ублажавање утицаја економске кризе, нарочито изражене у друштвима у транзицији.

У Другом извештају о имплементацији Стратегије за смањење сиромаштва Владе Србије (2007) наводи се податак да је у нашој земљи 2006. године 8,8% становника сврстано у категорију сиромашних. Тај проценат је нешто мањи у односу на 2002. годину, када је износио 10,6% (према: Despotović, 2006), али незнатно смањен током 4 године економских реформи које су само један од могућих праваца у његовом смањивању.

Стога се у *Стратегији за смањење сиромаштва* у Србији наводи више могућности – запошљавање, ефикаснија социјална заштита, боља здравствена заштита, образовање као инструмент за смањење сиромаштва, правилнији регионални и рурални развој и више еколошких мера са таквом наменом. Незапосленост односно запошљавање и образовање односно образовање одраслих су, по нашем мишљењу, два кључна инструмента за ублажавање сиромаштва, тим пре што је незапосленост основни узрочник сиромаштва „а један од основних генератора незапослености је недостатак елементарних знања, вештина и радних компетенција“ (Despotović, 2006: 57).

Без обзира на то што се у Србији у периоду од 2006. до 2009. године смањио проценат незапослених „у ризику од сиромаштва (са 37% на 30% становништва)“ (према: *Izveštaj o razvoju Srbije 2010*, *Ministarstvo finansija*, Beograd, 2011: 171) висока стопа незапослености која је у 2010. достигла 20,0% радно способног становништва изазива озбиљну забринутост. Стопа незапослености у Србији јесте једна од највећих у Европи, а само у Македонији је још и већа и износи 31,9%. Истовремено, далеко мање стопе незапослености налазимо у Румунији и Словенији (7,2%), Бугарској (9,6%) и Хрватској (11,8%). Још је изразитија стопа незапослености младих на узрасту од 15–24 године (46,2%) која је више него двоструко већа у односу на просечну стопу незапослености у ЕУ (20,5%) односно у односу на најближе суседе – Румунију (22,9%) и Бугарску (21,4%) (Исто).

Више је фактора који су довели до овако високих стопа незапослености (и сиромаштва) у Србији: успоравање економског раста, преструктуирање привреде, помањкање инвестиционих улагања, као и неприлагођеност система образовања захтевима и потребама тржишне економије. То истовремено значи да се новац који се издваја за образовање у Србији – 3,9% бруто националног производа у 2008. години није једини проблем, много је већи проблем како се тај новац троши односно на које облике и програме образовања се усмерава и да ли су у таквом развоју неке категорије становништва „заобиђене“.

Колико је основана теза која се износи у стручној литератури (Galbrajt, 1997) да је знање неправедније распоређено него богатство односно да је дистрибуција писмености и образовања један од најбољих показатеља распона разлика међу социјалним групама. Оваква становишта могу се дискутовати и релативизовати али никако потпуно оспорити, утолико пре што свако друштво које претендује да буде општеприхваћено у своје приоритете требало би да уврсти и равноправну расподелу права на образовање. Податак да је у Србији

још увек 3,4% одраслог становништва неписмено знак је маргинализације великог броја људи којима је тако суштински ускраћен успон на социјално-економској и професионалној лествици. Међу њима је највећи број незапослених (и сиромашних) пошто нису били у могућности да стекну функционално основно односно стручно образовање које би им евентуално осигурало запослење.

Из неких других анализа (*Други извештај о имплементацији Стратегије за смањење сиромаштва у Србији*, *Влада Републике Србије*, Београд, 2007) произлази да је међу незапосленима „високо учешће групе ниског образовног профила“ односно „са образовањем нижим од средње школе“ (21,4%) од којих су многи у садашњој социјално-економској реалности сиромашни или су на граници сиромаштва. Новији подаци (*Извештај о развоју Србије 2010*, *Министарство финансија*, Београд, 2011) показују да Србија има веома високу стопу незапослености са основним образовањем (19,5%) и највишу стопу незапослености са средњим образовањем (22,5%) у односу на ЕУ и земље у окружењу.

Из тога се могу извући два закључка: (1) Србија још увек није развила респектабилан систем неформалног образовања који би одраслима омогућио стицање одговарајућих квалификација и запослење и (2) средње образовање у нашој земљи није у сагласности са садашњом социјално-економском реалношћу односно потребама тржишне привреде.

У праву је Деспотовић кад истиче да досадашње политике образовања код нас „нису препознале систем основног образовања одраслих као инструмент за унапређење запошљавања и редукцију сиромаштва“ (Despotović, 2006: 59). Али те политике, доста дуго, нису уважавале ни реалност неформалног учења и образовања као реалне алтернативе систему формалног образовања односно подршку остваривању програма и учења специфичне намене (в. Kulić, Despotović, 2010). То је важан задатак образовне политике у наредним годинама која ће, осим отварања целокупног система образовања за све генерације афирмисати и облике и програме неформалног и информалног учења у оквиру истинског остваривања идеје о доживотном образовању.

С обзиром на то да је данас у свету и нарочито у земљама у транзицији реформа средњег односно средњег стручног образовања у средишту образовних политика и професионалне јавности (в. Kulić, 2011b) и у Србији су нови искораци у том подручју неопходни. Велики број незапослених у Србији са завршеном средњом школом је поуздан знак да наше средње образовање неизбежно претпоставља иновирање и реорганизацију, како би одговорило потребама и захтевима тржишта рада и конкурентне економије. Одређени помаци у том погледу су учињени (*Стратегија развоја средњег стручног образовања*, *Стратегија развоја образовања одраслих у Републици Србији*, 2006), али тиме није закључена расправа о неусклађености система средњег образовања у Србији односно његове организационо-програмске структуре (Despotović, 2006; Despotović, 2011 и др.) са потребама тржишта, и потенцијално великог броја ученика – младих и одраслих.

Ако смо сагласни са Галбрајтом (Galbrajt, 1997) да су „запослење и могућност напредовања за све“ битна социјална димензија „доброг друштва“, не можемо заобићи ни неке противуречности у данашњем положају жене код нас, али и у другим деловима света. Тако генерално говорећи, друштво и привреда и мушкарцима и женама требало би да пруже прилику и за запошљавање и за напредовање у складу са њиховим квалификацијама, амбицијама и способностима. Међутим, стварност је много другачија, што се може илустровати са више показатеља. На један од њих, тј. велики број полуквалификованих радница у сектору индустрије на Западу већ је указивано у литератури (Pahl, 1988), док је у нашим условима положај жене у друштву још сложенији. То је карактеристично и за једно од основних људских права – право на рад које жене много теже остварују. Још тачније, незапосленост жена (20,4%) је израженија од незапослености мушкараца (18,3%), док су још веће разлике у погледу стопа запослености жена (30,9%) и мушкараца (45,0%) (*Извештај о раду националне службе за запошљавање за 2010. годину*, 2011).

Са разлогом се може претпоставити да је образовна и квалификациона структура запослених и незапослених жена неповољнија у односу на мушку популацију, не само код нас, него и у свету (в. Колесникова, 2003; Pahl, 1988 и др.). С тим у вези, руски андрагог И. Колесникова истиче „да културно-историјско искуство показује, да се у систему континуираног образовања жене постојано налазе у неравноправном положају. То је нарочито карактеристично за степене високог професионалног образовања и припреме за руководеће функције“ (Колесникова, 2003: 103), али и за неке друге нивое и подручја (преквалификација, образовање за нове технологије, и др.). При том није реч само о потреби да се повиси конкурентна способност жена на тржишту рада, него и о побољшању њиховог укупног социјалног статуса односно улагања у њихову срећнију будућност (Delors, 1998).

Широка је скала социјалних проблема на почетку 21. века од којих ћемо на овом месту поменути пораст криминала најразличитијих врста и болести зависности који у данашњим условима, као што смо већ истицали (Kulić i Despotović, 2010) означавају промене глобалног карактера. Реч је и о повезаним феноменима, јер социјално незадовољство често узрокује и криминал и болести зависности (дрогу и др.) који могу бити и узрок и последица. Стога смо потпуно сагласни са Галбрајтом да је потребно најбоље образовање „обезбедити за оне који су у најтежем материјалном положају“ (Galbrajt, 1997: 63), јер као други избор добијамо насиље и криминал. Руски социолог Мазин том процесу даје још шири смисао и значење: „Образованији људи брже попуњавају редове средње класе, која гарантује општу социјалну стабилност, снижава општи ниво преступништва, посебно у оним видовима преступништва које изазивају и провоцирају беда и ништавило“ (Мазин, 2009: 237). То, истовремено, подразумева развијање образовних програма који су у функцији интеграције у друштво особа са различитим потешкоћама (програми за починиоце кривичних дела, програми за особе излечене од болести зависности, програми ре-

интегрисања некадашњих душевних болесника и др.). Један од кључних разлога за то је истинско сазнање да образовање одраслих „више него образовање у периоду детињства и младости има непосредан и симболичан однос са околином у којој се догађа“ (Rachal, 1989, p. 3).

И други аутори (Kelley, 2009) наводе да је подизање нивоа образовања начин да се ублажи стопа криминала који заједно са насиљем има веома високу економску цену. У таквим околностима образовање односно образовање одраслих има, као што је већ запажено у стручним изворима (Galbrajt, 1997; Kelley, 2009; Мазин, 2009, и др.) још ширу друштвену корист. Реч је о томе да је образовање, заиста, саставни део демократије, што ваља разумети и као реалну могућност да образованије становништво чешће и делотворније учествује у обављању грађанских и друштвених улога. На тај начин се доприноси превазилажењу „тржишне логике“ образовања и његових макроекономских учинака које не би требало ни преценити ни потценити у оквиру анализе суштине и смисла људског капитала.

Литература

Blaug, M. A. (1976). *An Introduction to the Economics of Education*. London: Pengiun Books.

Cohn, E. (1976). *The Economics of Education*. Cambridge (Massachusetts): Ballinger Publishing Company.

Delors, J. (1998). *Učenje – blago u nam.*, Zagreb: Educa.

Despotović, M. (2006). Socijalno-ekonomski razvojni potencijal obrazovanja odraslih. U: *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, Naučni skup, Beograd.

Despotović, M. (2011). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*.Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Други извештај о имплементацији Стратегије за смањење сиромаштва у Србији. Београд: Влада Републике Србије, 2007.

Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris: Edutions La Découverte.

Evaluation and Development, Proceedings of the 1994 World Bank Conference (1995). Washington: World Bank Operations Evaluation Department.

Галайда, О. (2008). *Образовательные услуги в современой мировой экономике*. Москва: Научная книга.

Galbrajt, Dž. (1997). *Dobro društvo – humani redosled*. Beograd: „Grmeč“.

Humani razvoj Srbije 2008. Beograd: Republički zavod za razvoj, 2009.

Извештај о развоју Србије. Београд: Министарство финансија, 2011.

Kelley, B. (2009). *Ljudski kapital*. Prevod sa engleskog, Zagreb: Educa – OCED.

Knapper, Ch., Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Колесинкова, И. (2003). *Основы андрагогики*. Москва: Академия.

Kulić, N. (2005). *How important is Education for growth? Case study – Ireland*. A. dissertation submitted in part requirement for the degree of Mphil Monetary economics and finance, Glasgow: The University of Glasgow, department of Economics – Graduate School, center for Development Studies.

Кулић, Р. (2010). *Образовање одраслих и развој људског капитала на националном нивоу*. Научни скуп „Настава и учење (стање и проблеми)“, Ужице: Учитељски факултет.

Kulić, R. (2011a). *Obrazovanje odraslih u kontekstu ekonomskog rasta i razvoja*. U: Kvalitet u obrazovanju, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Kulić, R. (2011b). *Komparativna pedagogija: teorija, sistemi i reforme*. Beograd – Banja Luka: Svet knjige, Filozofski fakultet.

Kulić, R., Despotović, M. (2010). *Uvod u* andragogiju. Beograd: Svet knjige.

Кулич, Р., Кулич, Н. (2011). *Образование в контексте экономического роста и развити: на примере Ирландии*. Международная научно-практическая конференция: „Ценности и интересы современного общества“, Москва: Российский государственный торгово-экономический университет.

Ломакина, Т. J. (2005). *Концепция непрерывного профессионального образования*. Москва.

Мазин, А. Л. (2009). *Экономика труда*. ЮНИТИ-ДАНА, Москва.

Izveštaj o radu nacionalne službe za zapošljavanje za 2010. godinu. Beograd: Nacionalna služba za zapošljavanje, 2011.

Pahl, E. R., Ed. (1988). *On Work, Historical, Comparative and Theoretical Approache*., Oxford and New York: Basil Blackwell.

Psacharopoulos, G., Woodhal, M. (1986). *Education for development*. Published for The World Bank, , New York: Oxford University Press.

Rachal, J. (1989). The Social Context of Adult and Continuing Education. In: Merriam, Sh. B. And Cunningham, P. M., Eds.: *Hanbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Российская педагогическая энциклопедия, 1, Москва: Научное изда-тельство Большая российская энциклопедия, 1993.

Российская педагогическая энциклопедия, 2, Москва: Научное издательство Большая российская энциклопедия, 1999.

Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Schultz, Th. (1985). *Investment in Human Capital, The Role of Education and Research*, New York: The Free Press.

Suzić, N. (2001). *Sociologija obrazovanja*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Woodhall, M. (1987). Human Capital Concepts. In: Psacharopoulos (ed.): *Economics of Education, Research and Studies*, Oxford: Pergamon Press.

Зборовский, Е. Г., Шуклина, А. Е. (2005). *Социология образования*. Москва: Гардарики.

Якунин, И. В., Сулашкин, С. С., Багдасарян, Е. В., Нетесова, С. М. (2009). Роль образования как фактора современого экономического развития (часть первая). *Социология образования*, № 5, Москва.

Проф. Д-р Радивое Кулич
Учительский факультет Университета в Приштине – Косовской Митровице

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИНВЕСТИЦИЙ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ

Резюме

Хотя инвестиции в человеческий капитал в соответствующей литературе обсуждаются с разных точек зрения, преобладает вывод об их несомненном влиянии и значении для экономического роста и развития. Это также означает, что инвестиции в человеческий капитал и образование, играют важную роль в развитии национальной экономики, на конкурентоспособность национальной экономики на мировом рынке труда. Этим не исчерпывается значение и потребность в инвестициях в людей и в человеческий капитал, так как современные сложные общества являются сложными экономическими и социальными системами. В этом развитии экономическое неравенство порождает различные социальные явления, такие, как, например, – бедность, безработицу, преступность и насилие и тому подобное, которые могут быть частично смягчены за счет увеличения инвестиций в человеческие ресурсы и образование.

Ключевые слова: *инвестиции в человеческий капитал, экономическое неравенство, безработица, бедность, образование и учение*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 374.7
Прегледни научни чланак
стр. 243–256

Doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education,
Slovak Republic

PLACE OF SENIOR EDUCATION IN THE SYSTEM OF LIFE-LONG LEARNING*

Abstract: The study deals with the current changes in the population development in the (Central) European area. It is focused on the need for active joining of all age categories into education at various levels of the educational system of any country, especially to the building of society based on the knowledge. It emphasises the importance of senior education and the whole society education and it leads to more comprehensive analysis of selected institutions and organisations, which are dealing with the senior education in the Slovak republic.

Key words: *legislative and program basis of senior education, senior education, importance of senior education, institutions and organisations participating in senior educatio, knowing society, lifelong learning.*

INTRODUCTION

Education as a lifelong process represents one of the most effective tools for building a knowledge society, or in other words its permanently sustainable development and it is a tool for an effective solution of existed and/or potential problems of a person. Unfortunately, the attribute „lifelong“ is mostly considered a formal term in education. In real situations, it is often limited to children and juvenile ages as well as to people in a mid-career. It looks as if seniors remain on the periphery of the social interest, although a number of influential documents and authorities declare the opposite situations.

The lifelong learning, based on *Act No. 568/2009 Coll. on lifelong learning* as amended posterior, is based on two pillars, namely on the school and further education, including education of seniors. Its potential is undoubted, especially nowadays when the population in Slovakia is getting older[1] and human´s age is extending.

* This study is an outcome of the research project named VEGA Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and Slovak Academy of Sciences № 1/0024/12 with the title *Evaluation of the Impact of Education on Quality of Life of Seniors in Residential Conditions.*

[1] „Compared with the population census ten years ago there was **the number of population in a**

Therefore a need of a society – ***to keep up a potential of an elderly person in the maximum possible functionality as long as possible*** – becomes more actual. R. Čevela, Z. Kalvach and L. Čeledová (2012: 38) state that education of the elderly should focus a priori *on prevention of obsolescence of general and professional knowledge, orientation of oneself in a changing world, edification on senescence and orientation in the elderly issue, leisure time activities with enhancing of social contacts and saturation of educational needs, stimulation of cognitive skills and a memory training, vocational education, etc.*

If the objectivity of a society is to support self-sufficiency and a participation of seniors in the society with regard to limits, possibilities and capabilities of today, therein put the elderly in the role of players of social policy, it is also necessary to appreciate the potential of education as a cost-friendly tool in hands of professional adult educators.

THE BASIS OF SENIORS´ EDUCATION IN THE SLOVAK REPUBLIC

The Slovak Republic is among those countries that acceded to the formation of an active social policy for seniors and about seniors. Direct evidence includes programmes, plans and development projects which we as a country have undertaken to carry out within the European region.

One of the most important documents is the ***Memorandum on Lifelong Learning*** (2000), which further specifies the educational needs of the European society in the 21st century. Through its six basic objectives, it means *new key skills for all, to invest more in development of human resources, innovation of education, to recognize people for further education, a new approach to professional orientation and counselling, bringing of education closer to homes of subscribers* (Porubská, Ďurdiak 2005: 68–72), it penetrates into the heart of lifelong education. Although the main emphasis is put mainly on the personal development of children, youth and adults in mid-career, it is also necessary to appreciate education of seniors that completes the context of lifelong education.

The first World Summit on Aging (1982) in Vienna adopted ***the International Plan of Action on Ageing*** which invited particular countries to carry out certain steps related to the active aging[2]. It was reviewed by UNO on its second summit of

pre-productive age declined (0-14 years old) from 18.9% in 2001 to 15.3% in 2011. The number of **mid-career population was growing** (15-64 years old) from 68.9% in 2001 to 72.0% in 2011 and **the number of population in a post-productive age was increasing** (65 +) from 11.4% in 2001 to 12.7% in 2011“ (Statistical Bureau of the Slovak Republic, 2012).

[2] The following strategies of active aging were included in the key components – *to move the process of lifelong learning for retirement as well, adjust employment policies to the process of*

aging in Madrid in 2002. Slovakia is also involved in this Action plan with intention to create and carry out the aging policy in all levels, but especially in these three basic ones – *older people and development, progress in health and wellbeing late in life, as well as creating a favourable and supporting environment*.

The Call of United Nations Organization has also been carried out by the government of the Slovak Republic, in terms of establishing of an appropriate strategy to meet the needs of the care and support of older people at national, regional and local levels. On this base, the Slovak Government approved in 1999 ***National Programme for the Protection of the Elderly***[3] which aim is to present the requirement to achieve self-sufficiency, social participation and integration of seniors, along with the formulation of implementation means to achieve the objective in the scope of involved sectors.

A coordinating role to meet objectives of *National Programme for the Protection of the Elderly*, evaluated and updated every two years, is in charge of the Ministry of Labour, Social Affairs and Family Slovak Republic as a central initiator of changes and a coordinator of government policy in relation to older people. The approach to the issue of protecting and improving the overall quality of life of older people from different points of view of number of sectors can be seen as a step forward, applying which a progressive and complex partial implementation of the objectives of the national programme can be achieved.

The system of school and further education in accordance with lifelong learning has undergone several reforms in recent years and determined its current character partially. Moreover, many crucial tasks and key challenges, which had been expressed by expert teams in connection with Slovak schools reforms, have not been accomplished yet. The aim of our interest becomes the ***National Programme of Education in Slovak Republic*** (2001) where we focus mainly on concept of further education that relates to the elderly. According to the listed programme it means *learning of adults through shorter-term and longer-term courses, and well as educational programmes focused on acquiring, enhancing or changing the job competencies (skills), furthermore it may mean retraining especially of unemployed people and to provide so-called second chance to those ones who missed the previous learning opportunities.* Therefore, G. Porubská (2005: 100) emphasizes reasonably that in terms of a relationship of adults to compulsory school education, we may mention two fundamental functions, namely an *alternative function*, which fundamentals lie

aging, reduce the sensitivity of the pension reform agenda towards demographic and other changes, a healthy aging through the expansion of health and social services and active work of older people in a non-governmental voluntary sector.

[3] The principles of the UNO for older people have been integrated into the referred programme which currently represents the fundamental principles of a state policy in Slovakia in relation to seniors. The principles also include *a principle of independence, engagement, care, dignity and the principle of self-realization.*

in establishing new opportunities for an adult person to achieve a certain level of education, alternatively, to meet his/her own educational needs (we can include seniors here who previously had no opportunity to learn). The second fundamental function we consider *his/her own (on-going) function* which foundation consists of such intellectual needs of adults that go beyond the school programme and are generally linked to a profession, a public or private life of a particular person (this category includes the seniors who learn beyond the requirements of the educational institution they attend, and especially because of their own needs).

According to the national programme, further education also includes activities like the following ones – social-cultural, civil, leisure time, an in-group education of a population, including seniors (Universities of the Third Age). There is a certain analogy with the *Act No. 568/2009 Coll. on lifelong learning* as amended posterior, which states that further education follows-on the school education and allows achieving a partial or full qualification, or to complete, resume, widen or deepen the qualification acquired within the school education and moreover, it allows *to meet interests and achieve the competence to get involved in the civil society life.*

Several economic and social changes in our country have led the Government of the Slovak Republic to put forward the ***Strategy of Lifelong Learning and Lifelong Counselling by the year 2015*** which mission is to form the knowledge society, mainly by all systems and also levels of education. Although the strategy often operates mainly with retaining his/her job, or with upgrading and acquiring new skills during an active life of a person, we may believe that some objectives of the strategy also relate to people in the senior age, for example to increase the population participation in lifelong learning to 15% in compliance the equal opportunities (Vzdelávanie dospelých, 2007).

In connection with the establishment, implementation and evaluation of the government policy, Government of the Slovak Republic established the ***Government Council of the Slovak Republic for Seniors*** in 2008, in relation to seniors. It is an advisory, coordination and initiative authority for dealing with living conditions, equal opportunities and equal treatment of seniors and their integration into society. The Government of the Slovak Republic approved the modification of its advisory bodies in March 2011, and newly-established ***Government Council of the Slovak Republic for Human Rights, Minorities and Gender Equality,*** which is also in charge of ***Committee for the Elderly***, took the responsibility for competencies of the Government Council of the Slovak Republic for Seniors.

European Commission has declared a year 2012 the ***European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations***. It states on its web site with the same title, that its intention is a need to take action of creating better opportunities for active aging and independent living, mainly through changes in social services and in education of adults. We may assume that initiatives of individual countries, including Slovakia, will bring concrete results in carrying out the particular messages of this European year.

Education in every stage of a person´s life, also in the old age, represents certain common denominator of above mentioned documents, or programmes, where its greatest potential lies not only in the building (keeping) of a higher educational level of population, but also it lies in improving the quality of life of individuals, more effectively in solving problems, etc. The application of education within the elderly can be implemented either in natural or residential conditions as well.

THE IMPORTANCE OF EDUCATION IN THE OLD AGE

Based on several theoretical conclusions and research findings by E. Livečka, L. Hegyi, R. Čornaničová, B. Balogová, N. Hrapková, H. Haškovcová, T. Tošnerová, C. Határ, M. Zimermanová and others, we may summarize the overall importance of education for an older person as follows:

Education as a prevention of social segregation of seniors

After a person leaves a public life because he/she retires, a risk of his/her social segregation, as well as an inadequate or no social participation in any social events, enhances. The issue of a social exclusion is much more evident if seniors live in residential conditions. The reason is not only his /her poor health status or his/her total resignation, but in some cases, it is an inadequate philosophy of management in nursing homes. It is unacceptable, if such a home supports or even creates for a client conditions that force him/her to be passive and dependant on a nursing care, even in situations where it is not required.

Education as a prevention of psychosomatic diseases and a tool to eliminate consequences of diseases in the old age

Social, health and education policy are discussed politics in relation to seniors. Health, welfare, personal satisfaction and education can be seen as important indicators of quality of seniors' life. We believe that if a senior is healthy from his/her psychical, physical and spiritual points of view, he/she has a possibility to fulfil his/her needs because of his/her good welfare. In this case we can say that a senior launched a path of active and satisfied old age.

Geriatricians, who attributed education in an old age to an important role in 70´s in the 20th century, also prove these opinions (Livečka 1979; Perhács 2004, 2010). The contribution of education is necessary to see in the prevention of psychosomatic diseases and social segregation (isolation) of the elderly. Most of diseases in the senior´s age have psychosomatic features and may be a consequence of an irrational

spending of a free time. Therefore, we consider educational programmes suitable therapeutic tools because they can affect not only in preventive but also curative ways.

Education as a tool for building a knowledge society and a tool of a personal progress, or stabilization of a personal potential of seniors

It is essential for a senior to approach some social events and to participate in its transformation actively. However, it is conditioned with continual (self) education and teaching (learning). An older person, however, fully aware that only knowledge, he/she acquired within a starting age, or obtained experience by practising some social roles, is not enough nowadays.

Education as a meaning of life of seniors

An older person may receive the impression of an inferiority complex, usefulness, or a social and personal insignificance after a natural loss of professional and other social roles. However, if he/she cannot find sense of an everyday life, there is a presumption that these feelings will deepen and arising problems will cumulate. We believe that the educational level also significantly affects the relationship of a person to life and his/her attitude towards the whole human society. Lifelong learning has a positive impact on creating a healthy lifestyle, positive attitude to life, an old age and aging. An older person may find his/her meaning of life again through various cultural, educational, religious and kinetic activities. Moreover, these activities help prevent social isolation, participate on social events in an active way and thus to be a valuable acquisition not only to our society but mainly to himself/herself and his/her relatives. H. Haškovcová (2010: 139), refers to V. Pacovský, points to education of seniors with elements so-called „life qualification“. The essence of this approach lies in the fact that some seniors may serve in a social service, or culture, in the form as either a part-time job or a volunteer.

Education as a tool for solving of real and/or potential problems of seniors

Several educational programmes support literacy of older people and at the same time they upgrade their skills, social inclusion and thus they contribute to solving of several join issues and key social problems in their lives. Furthermore, seniors acquire new social skills, they learn to react in the emergency and mainly they are able to distinguish where to ask for help – this is all possible through implemented structured trainings for seniors.

Education as a tool for elimination of an aging process

Adults' attitude to their own aging and the old age differentiates at every person. According to T. Tošnerová (2009: 15), most of adults tend to disclaim an old age and they see themselves as younger people. The author adds that although a calendar age is given to us, a biological one can be affected by ourselves with application of our own life style, eating habits, smoking, as well as education itself. Adequate managing of an aging process depends on ability and motivation of a person to mobilize all his/her defence mechanisms because an aging process depends not only on inherited conditions, but also on the impact of both social and physical environments, as well as on our own life activity. We believe that the proper directed senior education may contribute to the elimination of psychosocial processes of aging, to increase the personal involvement of seniors in their own being, to the further development of their personalities, to the rational spending of their leisure time, to active spending of an old age, etc.

Education as a tool for shaping new patterns of behaviour among the elderly within the intra-and intergenerational communication

Educate itself according to R. Čornaničová (1998) can serve to improve intergenerational relationships and to prevent certain tension between generations. An older person learns to cooperate in a team, or possibly how to behave in a situation with the inter-generational conflict through various educational activities focus on communication and social skills. The Czech project entitled „Experimental University for Grandparents and Grandchildren“ is inspiring, because it has developed a space for common interest education of both groups – grandparents and grandchildren at university (Haškovcová 2010: 138). Participation of both grandparents and their grandchildren in common educational programmes can be also realised within the leisure time in social services. Similar project was verified by M. Zimermanová (2012), which aim was to improve the quality of life of seniors through the cooperation of clients from facilities for the elderly with clients from home for children.

Education as a tool for social mobility (labour) seniors

Recently, there is often discussed issue about so-called „Age Management“, which reflects the need of society to address the issue of employment of older people. The aim of „Age Management“ is to manage a work process (as a part of human resource management) with the respect to an age and changing skills of employees (Novotný 2011: 9). Its most important measures include *health care, restructuring of jobs, labour environment development, adaptation of work organization, work ergonomics, change management according to employees incentives, development of intergenerational cooperation, support and promotion of physical condition of em-*

ployees and its developments, development of HR strategies, preservation of well-being, etc. (Novotný 2011: 9). There is no doubt to include to the above mentioned measures also a participation of employees on (re)qualification, or a professional further education due to which older employees are more likely to rise in employment and in a social structure as well. We believe that a similar pattern also works with seniors who are no longer in work. A senior who resigned in his/her perspective direction, does not keep his/her mind in a condition, does not study, or using extra-scientific words „he/she does not keep abreast of the times“, he/she loses his/her social position and directs to the periphery of a social interest.

EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND SOCIAL FACILITIES PARTICIPATING IN THE SENIORS´ EDUCATION IN THE SLOVAK REPUBLIC

Education and social-education care for seniors in the Slovak Republic provide various institutions and services that are administered by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic, the Ministry of Culture of the Slovak Republic, the Ministry of Health of the Slovak Republic and the Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic (see table 1). Finally, we may include here prosenior organizations, and voluntary associations, as well as organizations operating at national and international levels. The complex of social-education facilities that care for seniors also include humanitarian, charitable and religious organizations, foundations and associations.

Table 1.*Summary of institutions and facilities providing care of seniors in the Slovak Republi*. Resource: C. Határ (2011: 134)

Department	Type of facility / institution	Type of care
Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic	academies of the third age, universities of the third age, language schools ...	educational
Ministry of Culture of the Slovak Republic	seats of culture, community centres ...	culture-community
Ministry of Health of the Slovak Republic	wards of long-term ill at Hospital and Clinic, or Teaching Hospital, treatment and rehabilitation facilities, palliative care departments, departments for treatment of pain, home care agencies, day care centres for palliative care, hospices ...	health and social

Department	Type of facility / institution	Type of care
The Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic	homes of social services, facilities for the elderly, specialized facilities, nursing facility services, day care centres, day centres ...	social and educational

Since there are many facilities, organizations and institutions participating in the senior´s education, we pay attention only to selected educational institutions and social facilities for the elderly.

Well-known educational institution is (not only) for seniors the **University of the Third Age** (hereinafter U3V), which provides mainly the *interest education for older people in accordance with the concept of lifelong learning in the Slovak Republic following the gerontological programme of UNESCO*. Its main objective is to enable new knowledge, information and experiences for seniors in a reasonable way, on the base of which they are able to acquire knowledge, skills, habits and abilities which they can implement in both private and public lives. The focus of individual courses for seniors depends primarily on the aim of university itself, where the U3V is established.

The study at U3V at Constantine the Philosopher University in Nitra takes six terms. The first term is common for all students during which they acquire knowledge of so-called general base. Students have an opportunity to enrol in study programmes which are in the academic year opened, after a successful completion of the first term (generally aimed). Evaluation of the U3V students is similar as the evaluation of students in all forms – internal, external or distance forms of higher education (it means credits, written tests with results pass/fail). If a learner completes all conditions of prescribed curriculum, he/she takes a part at the graduation ceremony where he/she receives a diploma from a rector of university.

Our practical and empirical findings convince us that not only seniors living in their natural environment, but also many other clients of social services are involved into a system of education at the U3V. Therefore, we consider the U3V as one of the most important cooperation institutions of social facilities for seniors.

Another important educational institution for seniors is an ***academy of the third age*** (hereinafter A3V). Its tradition in our country is quite extended. A3V provides middle-consuming study programmes, which take one term or more terms and they are aimed mainly on medical and gerontological field, civic-social education, culture, art, literature, history, ecology and environmental science, preparing for retirement age, interest education, physical education, etc. (Čornaničová 2007: 101).

Most of A3V cooperate with gerontological facilities, community centres, Union of Pensioners in Slovakia or with other organizations or institutions in order

to organise and provide particular educational programmes (courses). The education system at A3V is controlled in a formal way and the study is completed with a certificate (diploma) of a selected programme.

The university centre is not in each district; therefore it is necessary to appreciate initiatives of any subject to open A3V in places accessible to seniors in order to meet the mission of lifelong learning in all levels.

Social ***facilities for seniors*** also provide various forms of education through different community and social programmes. They main objective of these centres is to provide such an education mainly for lone seniors if their own families, or close or distant relatives are unwilling or unable, especially from different objectives and/or subjective reasons, to provide care for them.

Based on *Act No. 448/2008 Coll. on social service* (as amended posterior), it is possible to provide a *social service in the facility for the elderly* to an *individual person who has reached a retirement age and is dependent on another individual person* or *to an individual person who has reached a retirement age and he/she needs this kind of social service from other serious reasons*. Furthermore, such facilities for the elderly provides for its clients also *spare time activities* as well as *social rehabilitation* and *social counselling*.

There is no doubt that facilities for the elderly are not educational institutions. In spite of this fact, some of these facilities organise for their clients informal educational activities occasionally. They mainly focus on activities of effective spending free time, training of social and personal abilities, maintaining of a personal potential to the maximum possible performance, prevention of psychosomatic disorders etc.

There is no question that social facilities have to meet not only physiological, but also spiritual and psychosocial needs of seniors, which include a need to be educated and self-realization at any age.

The following social facility is a ***day centre***, which used to be called „pensioners club“. They provide social service during a day to a person who has reached a retirement age, as well as a handicapped person or a person not in a good health conditions, or to a parent with a child or to a grandparent with a grandchild. The main objective of a day centre is *to provide a social counselling* and *leisure time activities* (based on *Act No. 448/2008 Coll. on social service* as amended posterior).

Our findings from practice show that a day centre focus not only on self-development, mental and physical regeneration of seniors but also on education or further education in civic, professional or non-professional fields and thus these centres contribute to personality progress of seniors.

Another important social facility is a ***home of a social service***. Based on Act No. 448/2008 Coll. on social service (as amended posterior) it provide a social service to a person who is left on its help and the degree of dependence is less than V. ac-

cording to a specific Annex of the Act, or to a person who is blind or almost blind and the degree of dependence is less than III. according to Annex of presented Act. Facility providing a welfare service is a priori for individuals with physical, mental and sensory disabilities, as well as for clients with multiple disabilities and behaviour disorders. Moreover, it also *provides help to a person who is left on help of another person, social counselling, social rehabilitation, nursing care, occupational therapy and spare time activities* (Act No. 448/2008 Coll. on social service as amended posterior). We may conclude that a facility providing a welfare service plays an important role in the process of development of personality potential of afflicted person, or a disturbed person (senior).

There is a new social facility in the Slovak system of residential welfare care (not only) for seniors – a ***specialized home***. It provides a social service to a person who is left to help and the degree of dependence is less than V. according to a specific Annex of the Act and the person is invalid, suffers from Parkinson's disease, Alzheimer's, pervasive developmental disorder, multiple sclerosis, schizophrenia, dementia of various etiologies, deaf blindness, AIDS, etc. (Act No. 448/2008 Coll. on social service as amended posterior). According to Act No. 448/2008 Coll. on social service (as amended posterior), this kind of facility provides for its clients three different services – consulting, service, and additional services. Consulting service means *help a person who is dependent on help of another person, social counselling, occupational therapy, social rehabilitation and nursing care*. Service in such a facility means *accommodation, catering, cleaning, washing, ironing, laundry and clothing maintenance* and the additional work we understand *the personal equipment, spare time activities and storage of valuable things.*

Referred social facility fulfils similar mission as a facility for seniors or a facility providing a welfare service but with a stronger focus on social services with a respect on the target group.

A ***day care centre*** reveals as one of a few social facilities that provides a daily contact between seniors and their families, or their relatives in spite of the fact that a senior is dependent on help, or a care of specialists. A day care centre provides a social service to individuals dependent on help for a certain time during a day. Besides *help of another person for dependent seniors, social counselling, social rehabilitation and catering*, this facility also provides an *occupational therapy* and *spare time activities*. Moreover, there is another added value; such a facility also provides a social counselling to a family or a person that is responsible for help to a dependent senior at home (Act No. 448/2008 Coll. on social service as amended posterior).

There is no doubt that universities and academies of the third age have an impact on education because they are educational institutions. However, social facilities become more controversial because they are significantly underestimated in terms of their educational impact, even more they are infirmed. However, it is necessary to note that any change in knowledge, behaviour, performance, evaluation or acting of

a senior, conditioned by different (educational) programmes in a social facility that a client used to attend or attends, may be seen as one of indicators that proofs that education of seniors is a benefit for them.

CONCLUSION

Education of seniors becomes a topic of a day in recent years. On the one hand, we have to appreciate efforts of a society to popularize adult education before entering a retirement and also during it. However, on the other hand we have to state critically that referred population is left in the level of certain challenges, long-term plans or flourish words. If we want to respond to the trend of population development with responsibility, it is necessary to change the rhetoric into action immediately and implement declared intentions in practice. Professionalization of seniors´ education ranks the first place in this discussion. Education of seniors should be seen not only as a non-institutionalized, spontaneous learning to an everyday life, but also as a formal and informal education in institutions, facilities and organizations that provide it.

Educational work of older people cannot exist in a position of some sort of an elective course and provide it by non-professionals. Education of seniors, as well as education of children, youth and adults in mid-career has to regain a feature of solemn programme of a society, while its realization has to be provided by skilled adult educators. This is the only way how to meet both individual and social goals of the seniors´ education.

References

Balogová, B. (2008). Edukácia ako zmysel života seniora/ky. In: Balogová, B. et al. *Svet seniora – senior vo svete.* Prešov: FF PU, s. 11–26. ISBN 978–80–8068–814–1.

Balogová, B. (2005). *Seniori.* Prešov: Akcent Print. 158 s. ISBN 80–969274–1-8.

Čevela, R., Kalvach, Z., Čeledová, L. (2012). *Sociální gerontologie. Úvod do problematiky.* Praha: Grada. 263 s. ISBN 978–80–247–3901–4.

Čornaničová, R. (1998). *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku.* Bratislava: UK. 156 s. ISBN 80–223–1206–1.

Čornaničová, R. (2007). *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku.* 2. vydanie. Bratislava: UK. 162 s. ISBN 978–80–223–2287–4.

Európsky rok aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami 2012. [2011–07–31]. Dostupné na internete: http://ec.europa.eu/social/ey2012.jsp? langId=sk

Haškovcová, H. (2010). *Fenomén stáří.* 2. vydanie. Praha: HBT. 368 s. ISBN 978–80–87109–19–9.

Határ, C. (2010). Edukácia v séniu – jej východiská a význam. In: Linhartová, D., Máchal, P., Danielová, L. (eds.). *ICOLLE 2010: sborník z mezinárodní vědecké konference.* Brno: Mendelova univerzita, s. 64–76. ISBN 978–80–7302–154–2.

Határ, C. (2011). Rezidenciálna sociálno-edukačná starostlivosť o seniorov. In: Hroncová, J., Emmerová, I., Walancik, M. et al. *Pedagogika sociálnej starostlivosti*. Banská Bystrica: UMB, s. 125–143. ISBN 978–80–557–0306–0.

Hrapková, N. (1999). Vzdelávanie na univerzitách tretieho veku a jeho význam pre seniorov. In: *Pedagogická revue*, roč. 51, č. 4, s. 312–318.

Hrapková, N., Ballová, Z. Vzdelávanie ako prevencia k sociálnej izolácii starších ľudí. *Vzdelávanie dospelých*, 2002, roč. 7, č. 3, s. 21–30. ISSN 1335–2350

http://www.employment.gov.sk

Kalvach, Z. et al. (1995). *Vybrané kapitoly z geriatrie a medicíny chronických stavů. II. díl*. Praha: Karolinum. 214 s. ISBN 80–7184–001–7.

Kobierska, R. (2010). Edukacja seniorów na przykładzie Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu. In: Pikuła, N. (ed.). *Rodzina podmiotem wychowanie i kreatorem komunikacji społecznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPII, s. 247–259. ISBN 978–83–7438–256–4.

Kuric, J. (1997). *Kompendium ontogenetickej psychológie*. Nitra: PF UKF. 195 s. ISBN 80–8050–144–0.

Livečka, E. (1979). *Úvod do gerontopedagogiky.* Praha: ÚŠI při MŠ. 233 s.

Návrh – Komuniké. [2008–07–09]. Dostupné na internete: http://www.employment.gov.sk/pk/1509_2003_III_11/komunike.html

Novotný, P. (2011). Prostor pro uplatnění age managementu v českém prostředí. In: *Andragogika*, roč. 15, č. 3, s. 9–10.

Perhács, J. (2004). *Geragogika*. Nepublikované prednášky. Nitra: PF UKF.

Perhács, J. (2010). *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých. Vybrané problémy z teórie výchovy dospelých a sociálnej andragogiky.* Nitra: UKF. 206 s. ISBN 978–80–8094–793–4.

Poradné orgány vlády Slovenskej republiky. [2011–07–27]. Dostupné na internete: http://www.vlada. gov. sk/poradne-organy-vlady-slovenskej-republiky/

Porubská, G., Ďurdiak, Ľ. (2005). *Manažment vzdelávania dospelých.* Nitra: SlovDidac. 215 s. ISBN 80–969303–0-3.

Prvé vybrané definitívne výsledky SODB 2011. [2012–07–17]. Dostupné na internete: http://portal. statistics. sk/showdoc. do? docid=44044

Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva do roku 2015. In *Vzdelávanie dospelých*, 2007, roč. 12, č. 1, s. 7–20.

Štatút Rady vlády Slovenskej republiky pre seniorov. Bratislava 2008.

Štatút Výboru pre seniorov. Bratislava 2011.

Štatút Univerzity tretieho veku UKF. Nitra 2011.

Štátna správa. Starnúť sa má s istotou a dôstojne. [2008–04–26]. Dostupné na internete: http://www.civil.gov.sk/archiv/CASOPIS/2005/6/0612zc.htm

Štilec, M. (2004). *Program aktivního stylu života pro seniory.* Praha: Portál. 136 s. ISBN 80–7178–920–8.

Tošnerová, T. *Jak si vychutnat seniorská léta*. Brno: Computer Press, 2009. 240 s. ISBN 978–80–251–2104–7.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie.* Praha: Portál. 522 s. ISBN 80–7178–308–0.

Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada Publishing. 159 s. ISBN 978–80–247–1770–8.

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení neskorších predpisov

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov

Zimermanová, M. (2012). *Kooperácia detských domovov a zariadení pre seniorov ako determinant zvyšovania kvality života klientov.* Dizertačná práca. Nitra: PF UKF. 163 s.

Доц. ПаедДр Цтибор Хатар
Универзитет „Константин Филозоф“ у Нитри, Педагошки факултет у Нитри, Словачка

МЕСТО ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ У СИСТЕМУ ДОЖИВОТНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

Рад се бави савременим променама у популацији у области централне Европе. Фокус је на потреби за активним укључивањем свих старосних категорија у образовање на различитим нивоима образовног система било које земље, нарочито на изграђивању друштва заснованог на знању. Рад наглашава важност образовања за старије и образовања читавог друштва и води до свеобухватне анализе одабраних организација и институција које се баве образовањем старијих у Републици Словачкој.

Кључне речи: *законске одредбе и основе програма образовања старијих, образовање старијих, важност образовања старијих, организације и институције које учествују у образовању старијих, друштво знања, доживотно учење*.

V

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 316.648-057.874
Прегледни научни чланак
стр. 259–268

Проф. др Ненад Сузић
Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет у Бања Луци
Доц. др Тања Станковић-Јанковић
Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет у Бања Луци
Сњежана Ђурђевић
Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет у Бања Луци

ВРИЈЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ СРЕДЊОШКОЛАЦА И СТУДЕНАТА*

Апстракт: Феномен који су аутори ове студије истраживали јесте однос шест типова вриједносних оријентација према школском постигнућу. Показало се да само друштвене или социјалне вриједности мало, али значајно позитивно (β = 0,12), а политичке (β = –0,20) и економске (β = –0,10) вриједносне оријентације негативно предодређују овај успјех; естетске, теоретске и религијске вриједности су искључене као предиктор школског постигнућа. Дакле, вриједносне оријентације врло мало утичу на школско постигнуће ученика и студената што имплицира да млади данас своје вриједности врло мало везују за школовање, односно да своје школске обавезе извршавају у оквиру социјалне инерције и социјалног притиска прије него као нешто што високо вреднују и цијене.

Кључне ријечи: *вриједносне оријентације, школско постигнуће, средња школа*.

1. УВОД

Вриједносне оријентације као појмовну категорију налазимо у оквиру *социјално когнитивне теорије* (Bandura 1986; Zimmerman & Cleary 2006). Ради се о теорији која се бави начином на који човјек когницијом регулише и усмјерава своје понашање и вриједности. У нашем истраживању очекујемо да су вриједносне оријентације у одређеном односу са школским успјехом ученика и студената, односно да оне битно предодређују академско постигнуће средњошколаца и студената. Међутим, ако откријемо да вриједносне оријентације нису предиктор академског постигнућа, то би био симптоматичан показатељ који упозорава да наши ђаци и студенти наставу похађају првенствено по инерцији, да школовање не вежу за вриједности до којих им је лично стало. У условима

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, бр. 179026 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

када студенти и средњошколци знају да их већина неће моћи добити запослење након школовања, могуће је да академско постигнуће неће бити у вези са вриједносним оријентацијама младих.

2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Морал је пракса етике, а вриједности могу и не морају бити реализоване; дакле, оне се у својој феноменолошкој форми јављају и у етици и моралу. По нивоу општости разликујемо: а) појединачне вриједности, 2) вриједносне оријентације и 3) вриједносне системе (Suzić 2005: 546). Вриједности су увијек појединачне и имају своју конкретну форму. Вриједносне оријентације представљају више појединачних вриједности груписаних око једне централне – као рој пчела око матице. На примјер, вриједносна оријентација је бити добар човјек. Вриједносни системи се јављају на друштвеној разини, функционишу за више људи одједном, односно цивилизацијски и историјски. На примјер, препознајемо киничко-стоички, хедонистички, хришћански и друге вриједносне системе (Suzić 2005: 546). Овдје се бавимо вриједносним оријентацијама.

Вриједносне оријентације имају снажнију векторску константу него емоције зато што код оријентација низ вриједности дјелује синхроно у једном смјеру, за разлику од емоција које могу бити амбивалентне. Позитивно вредновање учења има директни утицај на позитивне емоције у настави (Pekrun 2000: 157). Осим тога, експериментално је утврђено да уз конструктивну социјалну перцепцију чак и мали наговјештаји о вриједности онога што се учи може појачати уживање и акцију ученика (Wild и сарадници, 1997). Када академске вриједносне оријентације ученика директно корелирамо са успјехом у школи, можемо очекивати да ће ова веза бити значајнија и јача него када школски успјех корелирамо са општим животним вриједностима младих. Овдје нам недостају истраживачки налази, а наше истраживање дјелимично компензује овај недостатак јер посредно доводи у везу опште животне вриједносне оријентације и школски успјех.

Већина истраживања вриједносних оријентација почива на вриједносним типовима које је сачинио Едвард Шпрангер. Према његовој типологији, можемо говорити о шест вриједносних типова. То су: теоријски, економски, социјални или друштвени, естетски, политички и религијски тип (Spranger 1922). Ову класификацију користио је Олпорт са сарадницима (1930, 1960) при конструкцији инструмената за истраживање вриједносних оријентација. Ради се о чувеној ОВ-скали (Allport & Vernon 1931) и ОВЈ-скали (Allport, Vernon, Lindzey 1960). У овом истраживању користимо ОВ-скалу зато што она најбоље мјери опште животне вриједносне оријентације.

Вриједности можемо посматрати хијерархијски, као: (а) појединачне вриједности, (б) као вриједносне оријентације и (в) као вриједносне системе (Suzić 2005: 546). Када дјелују појединачно, вриједности могу бити и анахроне, привремене и повремене, али када дјелују као вриједносне оријентације, тада пре-

познајемо њихов синергијски ефекат, њихов синхроницитет и трајност. Вриједносни системи су везани за друштво, за друштвене групе и имају својства система, а то значи да имају централну управну или водећу јединицу, ефикасан систем трансфера налога ка извршним или операционалним јединицама, односно органима и појединцима. Када говоримо о историјски значајнијим вриједносним системима, увијек их везујемо за друштвене заједнице и историјске периоде. Овдје истражујемо вриједносне оријентације изведене према Шпрангеровој типологији (1922), мјерене Олпорт-Верноновом скалом (1931).

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У овом истраживању пошли смо од претпоставке да опште животне вриједносне оријентације имају ниску повезаност са школским успјехом или академским постигнућем ученика и студената. Ако приликом доказивања ове хипотезе установимо да ученици и студенти свој школски успјех и школско учење слабо везују са својим животним вриједносним оријентацијама, тада ћемо знати да концепт наставе треба мијењати како би школско учење постало значајно и вриједно за њих.

Испитаницима су подијељени листови за одговоре. Након што би тестатор прочитао питање једног теста, сви испитаници су одговарали нумерички, али принудним избором. Ако неко питање није било јасно, подизањем руке испитаник би тестатору дао знак да жели објашњење. Овим је постигнуто да истраживање тече одговарајућим темпом и да се уклоне све нејасноће. Испитаницима је скренута пажња да се овдје ради о дискрецији и да ће подаци о њиховим одговорима бити кориштени искључиво у научне сврхе те да неће бити доступни њиховим наставницима. Тако прикупљени подаци обрађени су програмом SPSS 15 Statistica for Windows. Истраживање је реализовано у јуну 2010. године.

Узорком је обухваћено 366 средњошколаца и 535 студената (Табела 1). Хи-квадрат тест је показао да узорак није уједначен (χ^2 = 31,69; статистички значајно на нивоу 0,001) по критеријуму средњошколци у односу на студенте, али величина једног и другог подузорка даје нам право на одређене генерализације. Комплетан узорак је са подручја града Бања Лука.

Табела 1. *Састав и величина узорка*

Школа Студијски програм	Средњошколци Година школовања/разред				Студенти Година студија				Свега
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Гимназија	26	28	23	17					94
Угоститељска	24	23	18	20					85
Грађевинска	28	24	16	19					87
Економска	25	28	29	18					100
Психологија					42	40	19		101

Школа Студијски програм	Средњошколци Година школовања/разред				Студенти Година студија				Свега
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Педагогија					48	25	30	37	140
Предшколско васп.					44	40	24		108
Разредна настава					60	48	78		186
Свега:	103	103	86	74	194	153	151	37	901

Исто тако, уједначеност овог узорка тестирали смо по полу јер је у узорку 183 мушкарца и 718 женских испитаника, што уз $\chi^2 = 317{,}68$ (значајно на нивоу 0,001) показује да по овом критеријуму не постоји уједначеност, тако да није оправдано изводити генерализације по овом критеријуму. То је разлог да статистички нисмо ни рачунали разлике у варијаблама по основу пола испитаника.

У истраживању је кориштена Олпорт Вернонова скала вриједности (Allport & Vernon – A study of values, 1931). Инструмент ћемо детаљно описати.

ОВ – Олпорт Вернонова скала вриједности (Allport & Vernon – A study of values, 1931) има 45 ставки од који се на првих 30 ајтема одговара скалом принудног избора тако што испитаник бира одговор *да* или *не* и даје 3 бода за изабрани одговор, уколико жели дати више на *да* а мање на *не*, тада за опцију *да* даје 2 бода, а за *не* 1 бод, и обратно. Посљедњих 15 ајтема конструисано је тако да испитаник рангира 4 понуђена одговора на свако питање тако што вриједност коју највише цијени рангира као прву, сљедећу као другу, затим трећу, а ону коју цијени најмање као четврту. На овај начин изведени су скорови за шест вриједносних оријентација према Еуарду Шпрангеру: теоријске, економске, естетске, социјалне, политичке и религијске (1922). Израчунавањем Кендаловог коефицијента корелације (τ = тау) који најбоље указује на ортогоналност варијабли, констатовали смо да не постоји статистички значајна позитивна веза између било која два од шест субтестова (Табела 2), корелације су или негативне или нулте. Овим је доказано да ОВ-скала одлично раздваја, односно идентификује шест вриједносних оријентација.

Табела 2. *Кендалов тау коефицијенти за шест вриједносних оријентација*

Вриједносна оријентација	Теоријска	Економска	Естетска	Социјална	Политичка
Теоријска					
Економска	–0,14**				
Естетска	0,01	–0,28**			
Социјална	–0,04*	–0,16**	–0,14**		
Политичка	–0,24**	–0,01	–0,17**	–0,10**	
Религијска	–0,24**	–0,10**	–0,14**	–0,10**	–0,05**

** = значајно на нивоу 0,01; * = значајно на нивоу 0,05

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Хипотеза коју смо провјеравали у овом истраживању гласила је да опште животне вриједносне оријентације имају ниску повезаност са школским успјехом или академским постигнућем ученика и студената. За доказивање ове хипотезе извешћемо корелације, а уз њих и мултиплу регресију, како бисмо објаснили која вриједност је кључан предиктор школског успјеха и колико варијансе можемо објаснити овим односом.

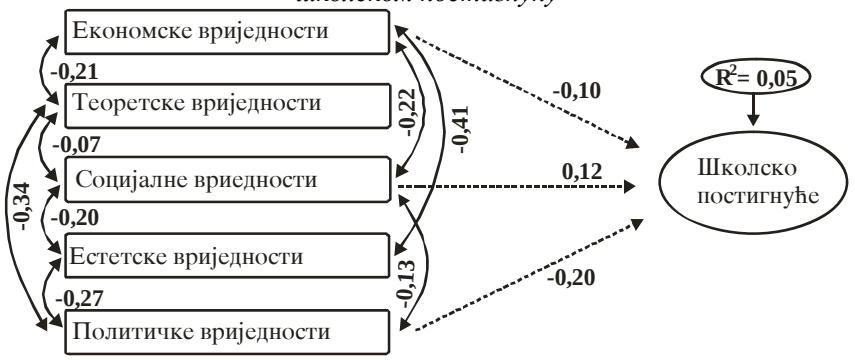
Табела 3. *Пирсонови коефицијенти корелације између школског успјеха и вриједносних оријентација*

Варијабла	1	2	3	4	5	6
1. Школски успјех						
2. Теоријске вриједности	0,08**					
3. Економске вриједности	–0,13**	–0,21**				
4. Естетске вриједности	0,10**	0,01	–0,41**			
5. Друштвене вриједности	0,17**	0,07*	–0,22**	–0,20**		
6. Политичке вриједности	–0,22**	–0,34**	0,03	–0,27**	–0,13**	
7. Религијске вриједности	0,01	–0,38	–0,14	–0,23**	–0,14**	–0,09**

Напомена: ** = Корелације значајне на нивоу 0,01;
* = Корелације значајне на нивоу 0,05.

Корелације између пет вриједносних оријентација су ниске, али статистички значајне (Табела 3, колона 1). У условима када су корелације значајне оправдано је тај однос тестирати регресионом анализом (Cunningham & Wang 2005). Ових пет корелација подвргли смо тесту мултипле регресије како бисмо сазнали колико варијансе можемо објаснити овим односом (Схема 1). Дакле, теоретске, економске, естетске, социјалне и политичке вриједносне оријентације тестирамо као предикторе академског постигнућа, а религијске изостављамо јер нису у значајној корелацији са школским успјехом. За овај тест најпогоднија је мултипла регресија (Схема 1).

Схема 1. *Мултипла регресија вриједносних оријентација према школском постигнућу*



Напомена: Све корелације су значајне на нивоу 0,01, осим r = –0,07 која је значајна на нивоу 0,05; На испрекиданим линијама су регресиони бета коефицијенти.

Регресиона анализа донијела нам је неколико педагошки вриједних спознаја: 1) Низак ниво објашњене варијансе (R^2 = 0,05) указује на то да наши ученици и студенти своје вриједности врло мало везују за школски успјех; 2) Од шест вриједносних оријентација само *Друштвене/социјалне вриједности* позитивно предодређују школски успјех (β = 0,12), а *политичке* (β = –0,20) и *економске* (β = –0,10) вриједносне оријентације негативно предодређују овај успјех; 3) Естетске и теоретске вриједности су искључене као предиктор школског постигнућа. Све у свему, можемо констатовати да вриједносне оријентације ученика и студената имају ниску повезаност са њиховим школским успјехом, чиме је доказана наша хипотеза. Међутим, низ импликација ових налаза опредјељују нас да се вриједностима даље позабавимо, да овдје анализирамо контекст у коме се данас остварују ове оријентације. Почнимо од ранијих истраживања код нас.

У истраживању реализованом 1973. године (Рот и Хавелка), дјелатне вриједносне оријентације су у првом плану (Табела 4), док религијске вриједносне оријентације нису испитиване. Истраживање које је реализовано десет година касније (Качавенда-Радић 1983, види код Pejatović 1994: 84) у првом плану открива друштвене вриједности, а религијске вриједносне оријентације се јављају након десет година и то на посљедњем мјесту (Pejatović, 1993). Имајући у виду тадашње друштвено уређење овакви налази су се могли очекивати. „Аетнички приступ у васпитању и образовању је одрицање свега етничког. То је не-етнички или над-етнички приступ. Сви етноси датог подручја или дате државе се требају одрећи својих етничких обиљежја у име не-етничког заједништва. Примјер таквог приступа је комунистички период у Југославији након Другог свјетског рата“ (Suzić 2001: 156). У таквом друштвеном уређењу млади који су учествовали у овим истраживањима нису транспарентно исказивали религијске вриједносне оријентације.

Табела 4. *Преглед ранга вриједносних оријентација у ранијим истраживањима и нашем истраживању*

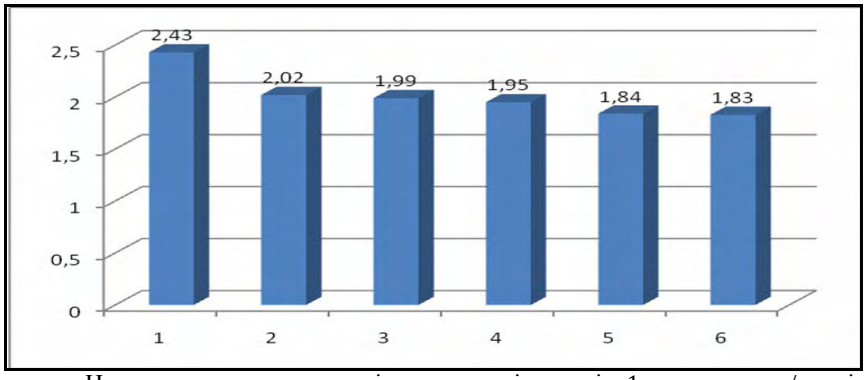
Ранг	Рот и Хавелка (1973)	Качавенда-Радић (1983) према: Пејатовић (1994: 84)	Пејатовић (1993)	Пејатовић (1994)	Цвијановић (2010)	Наше истраживање (2010)
1.	Дјелатна	Друштвена	Друштвена	Теоријска	Политичка	Друштвена
2.	Сазнајна	Теоријска	Теоријска	Економска	Религијска	Религијска
3.	Алтруистичка	Економска	Естетска	Друштвена	Друштвена	Политичка
4.	Хедонистичка	Политичка	Дјелатна	Политичка	Економска	Естетска
5.	Естетска	Естетска	Политичка	Естетска	Естетска	Економска
6.	Оријентација на моћ и углед		Економска	Религијска	Теоријска	Теоријска
7.	Утилитаристичка		Хедонистичка			
8.			Религијска			

У истраживању реализованом 1994. године (Pejatović 1994) теоријске вриједносне оријентације су у првом плану. Према Шпрангеру теоријски тип карактерише жеља за откривањем истине, глад за знањем и критички став, а узевши у обзир да је тадашње вријеме било вријеме „преиспитивања“ истина и заблуда, да је друштво било у периоду „реорганизације“, а да су се на политичкој сцени смјењивали квазиинтелектуалци и морални богаљи (Spranger 1922), могуће је да су управо то фактори који су теоријске вриједносне оријентације ставили у први план.

У нашем истраживању (Графикон 1) позиција економских вриједности наводи на питање како у времену у којем је главно божанство новац млади нису преферисали ову вриједносну оријентацију. „*Утилитаризам* је наговијестио и дијелом моделовао појаву новог прагматичког и културолошког вриједносног система који своју цивилизацијску доминацију доживљава у XIX и XX вијеку“ (Сузић 2001: 180). Економски оријентисана особа тежи да стиче богатство, усмјерена је ка ономе што је корисно и чиме може задовољити своје потребе. „Као 'прагматични бог' новац је у савременој цивилизацији помјерио низ људских вриједности из духовне у материјалну сферу. Да би моћна индустрија имала купце за робу, насталу у све ефикаснијој и технолошки савршенијој производњи, потребно је код људи произвести нове потребе или интензивирати старе. Ту су стигли у помоћ савремени медији који путем реклама 'образују' потрошаче развијајући њихове потребе“ (Suzić 2001: 181). Како су потребе појединца бројније, теже их је задовољити. Може се очекивати да економска вриједносна оријентација код младих развија заинтересованост за образовање које ће му омогућити запослење и задовољавање потреба. У нашем истраживању економске вриједности су на претпосљедњем мјесту у хијерархији вриједносних оријентација младих људи (Графикон 1, M = 1,84). Један од разлога за то лежи у чињеници да већина младих не може очекивати запослење након стицања дипломе. Дакле, млади човјек који жели самосталност и материјалну сигурност, јасно види да му у окружењу у коме живи то не може гарантовати школовање. То недвосмислено води

до поремећености вриједности и вриједносних оријентација, што је наше истраживање недвосмислено показало.

Графикон 1. *Вриједносне оријентације средњошколаца и студената*



Напомена: На апсциси су унесене вриједносне оријентације: 1 = друштвене/социјалне, 2 = религијске 3 = политичке, 4 = естетске, 5 = економске и 6 = теоријске; На ординати су нивои скалних процјена ових вриједности

Посебан анахронизам у вриједносним оријентацијама младих евидентан је у религијским вриједностима (M = 2,02; Графикон 1). Наиме, евидентно је да религијске вриједности заузимају високо мјесто у приоритетима младих, али је евидентно и то да те вриједности млади не везују за свој школски успјех (Табела 3; r = 0,01 – статистички незначајно). Ово је још један доказ који иде у прилог тези о побркраним вриједностима. Чињенице да ученици и студенти своје религијске вриједносне оријентације нимало не везују за школско постигнуће, да политичке и економске оријентације негативно везују за школско постигнуће, а остале три оријентације слабо повезују са школским постигнућем, говоре о томе да њихове вриједносне оријентације не дјелују синхроно.

Најзанимљивији налаз односа вриједносних оријентација и школског постигнућа добијен путем мултипле регресионе анализе је да само социјалне вриједности дјелују као позитивни предиктор школског постигнућа (Схема 6; $\beta = 0,12$; значајно на нивоу 0,001). Ова предилексија је слаба јер је можемо тумачити само у оквиру 5% варијансе колико објашњава овај регресиони модел. Ипак говори о томе да средњошколци и студенти свој школски успјех највише везују за своју социјалну улогу и статус, што се слаже са теоријом самодетерминације (SDT: Self-Determination heory, Deci & Ryan, 2000) по којој су особе мотивисане за активности којима ће доказати самосталност и аутономију. Иако школске активности нису генерално на високој цијени, студенти и средњошколци их третирају као основу за социјално поређење. Ово је чињеница која указује на правац даљег педагошког дјеловања који произилази из налаза нашег истраживања, на то да би школско постигнуће било пожељно афирмисати у свим вриједносним оријентацијама младих. Вриједности људи су увијек везане за њихове циљеве. У окружењу вршњака ученици показују понос у односу на самосталност, показало је истраживање (Станковић 2007: 216), при чему доминирају привлачност и радост као истакнуте емоције. Ово

је у складу са полазиштима теорије самодетерминације. Друго истраживање показало је да начин на који ученици перципирају подршку својих вршњака и наставника директно утиче на њихово школско постигнуће (Bong, 2008). Ако ове налазе комбинујемо са спознајама насталим на основу резултата нашег истраживања, закључићемо да је правац педагошког дјеловања који се изводи из тих спознаја јасан: потребно је дјеловати на реафирмацију изворних вриједности и вриједносних оријентација младих, те развијати наставне моделе који ће кроз ове вриједности јачати самосталност, изазов и вршњачку подршку у настави и школском учењу.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду смо доказали да су животне вриједносне оријентације ученика и студената слабо повезане са њиховим школским постигнућем. Нашли смо да од шест вриједносних оријентација (Spranger 1922), само социјалне позитивно утичу на школски успјех, а да су политичка и економска оријентација негативни предиктори овог успјеха, док су религијска, теоријска и естетска искључене као предиктори школског успјеха (Схема 1). Генерално можемо констатовати да постоји знатна подвојеност општих животних вриједносних оријентација ученика и студената у односу на њихов школски успјех. Други налаз у односу на вриједносне оријентације је да можемо констатовати одређени анахронизам међу њима као и између тих оријентација и школског постигнућа. Религијске вриједности млади не везују за своје школско постигнуће (Табела 3), а само друштвене или социјалне вриједности предодређују школски успјех ($\beta = 0{,}12$; Схема 6), док остале немају предикторску вриједност. Ово доказује одређену конфузију у вриједностима и вриједносним оријентацијама младих, указује на одређену поремећеност ових вриједности.

Можемо истаћи да ово истраживање доноси нова сазнања о односу вриједносних оријентација младих и њиховог школског постигнућа. Осим тога, овдје је отворено неколико питања за даља истраживања и неколико дирекција за даље педагошко дјеловање, за наставну праксу. Ако смо, овим радом, неког од истраживача подстакли на ново истраживање или неког од практичара навели на другачије размишљање и примјену нових сазнања у васпитно-образовној пракси, можемо сматрати да је наша научна мисија успјела.

Литература

Allport, G. W. & Vernon, P. E. (1931). *A study of values*. Boston: Houghton and Mifflin.

Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1960). *A study of values*. Boston: Houghton and Mifflin.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*: *A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bong, M. (2008). Effects of parent–child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76, 191–217.

Cunningham, E. G., & Wang, W. C. (2005). *Using AMOS graphics to enhance the understanding and communication of multiple regression*. www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications/14/cunningham.pdf. Очитано 08. 11. 2010.

Цвијановић, Н. (2010). *Вриједносне оријентације младих и преференције њиховог слободног времена* (необјављена магистарска радња). Бања Лука: Филозофски факултет.

Deci, E., L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „Why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination thepry. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Pejatović, A. (1993). Vrednosne orijentacije srednjoškolaca. *Pedagogija*, br. 3–4, 84–98.

Pejatović, A. (1994). *Vrednosne orijentacije i potrebe odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143–163). Oxford, England: Elsevier.

Rot, N. i Havelka, N. (1973). *Nacionalna povezanost i vrednosti srednjoškolske omladine*. Beograd: Institut za psihologiju i društvene nauke.

Spranger, E. (1922). *Lebensformen.* Halle: Niemeyer.

Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Suzić, N. (2001). *Sociologija obrazovanja.* Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

Wild, T. C., Enzle, M. E., Nix, G., & Deci, E. L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects on expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 837–848.

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45–69). Greenwich, CT: Information Age.

Проф. Д-р Ненад Сузич
Доц. Д-р Таня Станкович-Янкович
Снежана Джурджевич
Университет в Баня Луке, Философский факультет в Баня Луке

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ И СТУДЕНТОВ

Резюме

Феноменом, изучаемым авторами этого исследования, является влияние шести типов ценностной ориентации на школьную успеваемость. Оказалось, что только социальные или общественные ценности незначительно, но существенно положительно (β=0,12), и политические (β=-0.20) и экономические (β=-0,10) ценностные ориентации отрицательно определяют этот успех; эстетические, теоретические и религиозные ценности исключены как предиктор школьных успехов. Таким образом, ценностные ориентации очень мало влияют на школьную успеваемость учеников и студентов, в результате этого молодые люди сегодня очень мало связывают свои ценности с образованием, они свои школьные обязанности выполняют в рамках социальной инерции и социального давления, а не как нечто, что высоко ценится и оценивается.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, школьная успеваемость, средняя школа.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 316.648-057.874(497.6)
Изворни научни чланак
стр. 269–284

Мр Мирјана Јефтовић
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале

ПОВЕЗАНОСТ УЧЕНИЧКИХ ЦИЉНИХ ОРИЈЕНТАЦИЈА У УЧЕЊУ СА ЊИХОВИМ ПРОСОЦИЈАЛНИМ И СОЦИЈАЛНО ОДГОВОРНИМ ПОНАШАЊЕМ

Апстракт: У циљу утврђивања повезаности ученичких циљних оријентација у учењу и њихових социјалних односа са вршњацима у одјељењу испитано је 699 ученика десет основних и средњих школа Сарајевско-Романијске регије. Процјењиване су сљедеће специфичне компоненте социјалних односа: просоцијално и социјално одговорно понашање. Ради лакшег сагледавања повезаности циљних оријентација и социјалних односа ученици су подјељени у четири групе према нивоу посједовања циљних оријентација. Анализа варијансе омогућила је да дођемо до неких закључака о социјалним односима у зависности од комбинација различитих циљних структура код ученика. Резултати показују да ученици са високим нивоом овладавајуће циљне оријентације, а ниским нивоом изведбено-избјегавајуће оријентације, више испољавају просоцијално понашање. Висок ниво изведбено-потврђујуће оријентације и када је присутан низак ниво овладавајуће оријентације повезан је са испољавањем просоцијалног и социјално одговорног понашања.

Кључне ријечи: *циљне оријентације у учењу, просоцијално понашање, социјално одговорно понашање.*

УВОД

Утицај вршњака као фактора у формирању ставова дјеце и омладине долази одмах иза утицаја родитеља. Током раног дјетињства, када се интеракција дјетета претежно остварује са родитељима, породица има пресудан значај за психосоцијални развој дјетета. Међутим, у периоду школовања повећава се утицај неких других чинилаца, међу којима значајно мјесто заузимају вршњаци.

Идентификовање са вршњацима и прихватање групних норми и вриједности карактеристично је за дјецу, посебно уколико су добро уклопљени у вршњачку групу. Ученици који су добро уклапају у одјељенску заједницу и који остварују блискост са друговима из одјељења имају више шансе да искористе васпитно-образовне потенцијале вршњачке групе. Интегрисаност ученика у одјељењу значајна је и због тога што утиче на прихватање групних циљева, ко-

ји се могу повољно одразити на образовне исходе. Интеракције међу вршњацима у одјељењу јесу нормалан и битан дио процеса учења који утичу на навике цјеложивотног учења ученика.

Сматра се да интеракција са вршњацима доприноси остваривању бројних позитивних развојних исхода, односно да доприноси нормалном развоју личности. У том смислу о утицају вршњака на учење и понашање појединаца постоји велики број теорија. Укратко ћемо навести само неке од њих.

Међуљудски односи имају различит степен значајности за мотивацију у учењу. Хуманистички теоретичар Абрахам Маслов у свом хијерархијском мотивационом моделу истицао је потребу за љубављу и припадањем као корацима за постизање потребе постигнућа. У Масловљевом моделу, особа мора имати љубав и задовољити потребу припадања како би ријешила потребу постигнућа.

У основним бихејвиористичким теоријама, односи међу људима утичу на учење само онолико колико људи могу ојачати једни друге (или не) у академској арени. На примјер, ако група вршњака у одјељењу улаже труд у учење, појединац унутар те групе ојачава учење и схвата вриједност учења, јер чланови те групе цијене учење. Ученици којима недостаје стимулација за учењем у групи вршњака могу појачати потребу за подстицањем властитог учења. Група вршњака на исти начин може подстаћи и ојачати код појединца и друге вриједности.

Бандурина социјална теорија учења говори управо о значају људске интеракције за учење. Посматрање, односно „намјенско“ учење темељи се на учењу по „моделу“. Ако ученик гледа и ради са вршњацима који цијене учење и активно се баве учењем, тада ће се и он ангажовати да учи.

Пијаже (1932), у својим најранијим списима, приказује да се односи дјетета са вршњацима разликују по форми и по функцији од односа дијете – одрасли, те да је остваривање социјалне интеракције са вршњацима од великог значаја. Односи дјетета са родитељима и наставницима јесу асиметрични, једносмјерни, подразумјевају различит степен доминантности и моћи. Односи са вршњацима су релевантно уравнотежени и реципрочни. За Пијажеа социјална интеракција међу вршњацима важна је јер омогућава дјетету да се стави у позицију друге особе, што води смањењу егоцентризма и другачијем схватању правде, али она се посматра као допунска варијабла (Крњајић, 2002).

Као Пијаже, и Мид је истакао значај развоја дјетета у интеракцији са вршњацима. У својој теорији симболичког интеракционизма, Мид сматра да се појам о себи развија постепено током раних година живота, примарно као функција искуства стеченог током вршњачке игре и социјалне интеракције. Слично Пијажеу, и Мид сматра да учешће у играма са регулисаним правилима и другим активностима са вршњацима доводи дјецу до разумјевања перспективе других. На тај начин, способност преузимања улоге другог доводи до концептуализације „генерализованог другог“ што, заузврат, доводи до појаве организоване свјести о себи (ibidem).

Лав Виготски такође представља идеју о олакшавању учења кроз социјалну интеракцију. У својим објашњењима Виготски истиче да ученик не може достићи пуни потенцијал без помоћи других. У контексту овога важно је објаснити концепт „зона наредног развоја“, који је Виготски увео. Суштина је у томе да у социјалној интеракцији, радећи са одраслом особом или компетентнијим вршњаком, дијете може да уради више, односно оствари боље постигнуће, него када ради самостално. Ипак то не значи да су могућности сарадње бесконачне, већ да дијете може урадити више него када ради самостално у границама одређеним његовом развијеношћу и његовим интелектуалним могућностима. То значи да у сарадњи дијете лакше рјешава задатке најближе свом нивоу развоја, затим тежина рјешавања расте и најзад постаје несавладива чак и за рјешавање у сарадњи (Виготски, 1996).

У глобалу, различите теорије слажу се да вршњаци имају важно мјесто у процесу учења и развоја дјетета.

Свој утицај на чланове, група остварује поступно у процесима интеракције, који се одвија између њих. Утицај групе вршњака на школско учење веома је изражен. Успјех под утицајем групе изражен је због тога што је у њој јасно диференцирано шта је оно што представља успјех. Хавелка каже: „Правилним подстицањем постиже се да се на основношколском узрасту нагло развија мотив за постигнућем и да се његово задовољење везује за постизање успеха у учењу и осталим у школи цењеним активностима“ (Хавелка 1980: 91).

Уколико је група вршњака која учи сагласна у погледу аспирације и постигнућа, и уколико постоји сагласност између њених чланова, онда група дјелује на мотивацију њених чланова. Заједничка активност у таквим околностима увећава интерес, охрабрује чланове групе, даје могућност за афирмацију и подстиче трагање и рјешавање проблема, што води успјеху у акцији. Тиме се посредно утиче на развој мотива за постигнућем. Успјешно обављање задатака јесте привлачни циљ за сваког ученика зато што представља потврду његових способности и компетентности.

Испитивање Рајана о утицају вршњака на мотивацију и постигнуће адолесцената (7. разред) потврђује ове поставке. Одређујући вршњачку групу као мању, релативно интимну групу вршњака међу којима постоји регуларна интеракција, аутор је овим испитивањем обухватио чланове клика, дијаде и мјешовите групе. Налази показују да вршњачке групе имају утицаја на природу промјена везаних за мотивацију и постигнуће на преласку из нижих у више разреде (из 6. у 7. разред). Наиме на крају прве године средње школе школски успјех и мотивација ученика опадају, али код ученика који се друже са вршњацима који постижу добар успјех, пад успјеха је генерално мањи. Код ученика који остварују контакте са лошим ученицима разлика у нивоу постигнућа је већа (Ryan, 2001).

Берндт и Киф пронашли су да вршњаци могу охрабрити адолесцента да школу доживи као позитивно искуство, али га могу охрабрити да види школу као неинтересантно и непријатељско мјесто. Шта ће преовладати код појединог адолесцента, зависи од карактеристика вршњака у одјељењу са којима он или она проводи највише времена (Berndt, Keefe, 1992).

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1.1. Ученичке циљне оријентације у учењу

Унутар настојања да се објасни академска мотивација посљедних деценија развијен је концепт циљних оријентација у учењу. Најопштије се циљне оријентације у учењу могу одредити као опште усмјерености ученика ка одређеним циљевима и ситуацијама учења. Циљне оријентације јесу разноврсне адаптацијске стратегије које обухватају когнитивни, афективни и мотивацијски саморегулирајући домен, а појединац на темељу свог пријашњег искуства, бира појединu стратегију коју сматра прикладним одговором на изазове које поставља ситуација или задатак. Ученици могу постављати различите циљеве у учењу. Ипак, у начелу посљедњих двадесет година прихваћена је концептуализација циљних оријентација у учењу на овладавајуће и изведбене циљне оријентације (Ames, 1992; Dweck, 1986). Разликују се у односу појединца према властитим компетенцијама. Када постављају постигнуће као циљ, ученици настоје да демонстрирају своју супериорност, како би њихова компетенција била позитивно процјењена, односно, да би избјегли негативне процјене од стране других. Када учење постављају као циљ, ученици настоје да развију сопствену компетенцију, усаврше своје знање, да овладају градивом, односно да разумију градиво.

За означавање ових оријентација користили смо термине „овладавајућа циљна оријентацијама“ и „изведбена циљна оријентација“.

Овладавајуће оријентисани ученици су усмјерени на учење као на нешто што је вриједно и има смисла само по себи. Они учење виде као активан процес, више се баве својим напредовањем него упоређивањем са напретком других. На своје исходе гледају као на прилику да нешто науче о себи. Истраживања су показала да су ученици са овладавајућом циљном оријентацијом спремни на ризик, већа је вјероватноћа да ће користити различите стратегије учења, те су спремни и способни за рад на себи (Kaplan, Gheen and Midgley, 2002). Када је усвојена овладавајућа циљна оријентација ученик је мотивисан да учи због унутрашњих разлога, као што је развијање вјештина и знања (Ames, 1992).

Ученици са изведбеном циљном оријентацијом фокусирани су на учење због учења. Они исход учења виде у доказивању својих способности у односу на друге. Њихова брига јесте да постигну бољи успјех (резултат) од осталих

(ученика у свом разреду). Изведбено оријентисани ученици желе да се виде на врху разреда, или, што је још важније не виде се на дну (Pintrch, 2000).

Даља разрада концепта циљних оријентација била је усмјерена на разликовање двије уже оријентације у оквиру изведбене оријентације. Двекова дефинише изведбену циљну оријентацију као двојаку тј. да се она код ученика може манифестовати као (1) да „остваре повољне процјене њихове компетенције“ или (2) да „избјегну негативне процјене њихове компетенције“ (Dweck 1986: 1040). Тако говоримо о изведбено потврђујућој циљној оријентацији (approach performance orientation) и о изведбено-избјегавајућој циљној оријентацији (*avoidance performance goal orientation*).

Појединци који су изабрали изведбено-потврђујућу оријентацију у учењу позитивно су мотивисани да се надиграју са другима и покажу своје способности и супериорност. Појединци који су изабрали изведбено-избјегавајућу оријентацију у учењу негативно су мотивисани и желе избјећи неуспјех а и осјећај некомпетентности пред другима (Elliot, 2001). Ову разлику Пинтрич објашњава на сљедећи начин: „Ученици који су фокусирани на изведбено-потврђујуће циљеве оријентисани су да буду бољи од других и да демонстрирају своје могућности и компетенције или, другачије речено, теже да извршењем задатака превазиђу друге. Насупрот томе, код изведбено-избјегавајућих циљева, ученици покушавају избјећи да изгледају глупи или некомпетентни што их усмјерава на избјегавање задатка“ (Pintrich, 2000: 544).

Резултати већине истраживања показују да је овладавајућа циљна оријентација повезана са адаптивним обрасцима понашања у ситуацијама учења. То је заједнички став за сва теоријска схватања у овој области. Такозвана нормативна теорија циљева учења, осим овог става, полази и од става да је изведбена циљна оријентација по правилу повезана са неадаптивним обрасцима понашања. Ревидирана теорија циљева учења инсистира на разликовању ужих оријентација унутар изведбене циљне оријентације на изведбено-потврђујућу и изведбено-избјегавајућу циљну оријентацију. При чему за изведбено-избјегавајућу циљну оријентацију везује за мање адаптивне обрасце понашања, док за изведбено-потврђујућу циљну оријентацију зависи са којом је од циљних оријентација у комбинацији. Уколико је удружена са овладавајућом циљном оријентацијом њено присуство неће утицати негативно на адаптивност понашања, а у неким случајевима може да доведе и до још адаптивнијих исхода.

1.2. Показатељи социјалних односа са вршњацима

Познато је да су неке особе генерално успјешније у социјалним ситуацијама од других. Нека дјеца лако ступају у односе са другом дјецом, остварују позитивну интеракцију, успјешно одржавају успостављене односе, имају пуно другова и прихваћени су од стране вршњака. С друге стране, постоје

дјеца која имају тешкоће у међусобним односима, не посједују социјалне вјештине, социјално су повучена, изолована.

У већини истраживања утврђивање квалитета социјалних односа обухвата испитивање социометријског статуса ученика у вршњачкој групи, као и испитивање испољавања различитих облика социјално пожељног или непожељног понашања. На основу увида у релевантну литературу (начин операционализације социјални односи са вршњацима) опредијелили смо се да у тексту који слиједи као показатеље вршњачких односа опишемо просоцијално и социјално одговорно понашање.

Просоцијално понашања, као позитивно социјално понашање, чини суштинску карактеристику људских односа, узајамних веза са другима. Кроз интеракцију са вршњацима дјеца имају могућност да испоље просоцијално понашање. Око одређивања појма „просоцијално понашање“, као ни око сродних појмова, не постоји потпуно слагање међу теоретичарима. На основу увида у различито дефинисање просоцијалног понашања, произилази да се под тим појмом подразумјева широк опсег понашања, који се креће од одсуства негативних форми понашања, преко понашања која су усмјерена на добробит других, уз могућу добробит и за самог појединца, до алтруистичких понашања којима је циљ туђе добро, без очекивања личне добити (Staub, 1978).

Социјалну одговорност није једноставно дефинисати, јер су одређења овог појма на која се наилази у литератури често некохерентна. Ипак, најчешће се социјалној одговорности придају три значења, која су међусобно повезана и условљена. Социјална одговорност обухвата свијест о посљедицама свог понашања за добробит других људи и осјећање личне одговорности за своје поступке. Под њом се, такође, подразумијева осјећање одговорности у односу на поштовање личних или социјалних правила и норми. Она се односи и на поузданост појединца, односно поштовање обећања и договора, извршавање обавеза, итд. (Јоксимовић, Васовић, 1990).

2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је да се испитају повезаности ученичких циљних оријентација у учењу и њихових социјалних односа са вршњацима у одјељењу. Полазећи у овом раду од тога да су нам показатељи социјалних односа са вршњацима учениково просоцијално и социјално одговорно понашање формулисали смо два задатка истраживања:

- Испитати повезаност ученичких циљних оријентација у учењу са њиховим просоцијалним понашањем.
- Испитати повезаност ученичких циљних оријентација у учењу са њиховим социјално одговорним понашањем.

Организација и ток истраживања. Истраживање је реализовано у склопу једног ширег истраживања проведеног у фебруару 2009 године. Кориштен је метод систематског емпиријског неекспериментално истраживања.

Узорак. Узорак су чинили ученици осмог и деветог разреда основне школе и ученици првог и другог разреда гимназије са подручја Сарајевско-Романијске регије. У узорак је ушло 148 ученика осмог и 158 ученика деветог разреда основних школа: ОШ „Пале“ на Палама, ОШ „Соколац“ на Сокоцу, ОШ „Петар Петровић Његош“ у Источном Сарајеву и ОШ „Свети Сава“ у Рогатици, као и 193 ученика првог и 200 ученик другог разреда средње школе – гимназије из „Средњошколског центра Пале“ на Палама, „Гимназије и средње стручне школе Источна Илица“ у Источном Сарајеву, „Средњошколског центра Соколац“ на Сокоцу и „Средњошколски центар Рогатица“ у Рогатици. Укупан број испитаника обухваћених истраживањем износио је 699, од тога је било 306 ученика основне и 393 ученика средње школе. Овакав узорак имао је карактеристике вишефазног групног и пригодног узорка.

Инструменти. Инвентари за мјерење ученичке присутности сваке од три циљне оријентације у учењу (ОЦО, ИИЦО и ИПЦО) преузети су од аутора Златка Павловића (Павловић, 2010). Инвентар за самопроцјену просоцијалног и социјално одговорног понашања конструисан је за потребе овог истраживања. Инвентар је састављен од тврдњи (ставки) Ликертовог типа при чему се понуђени одговори не односе на степен слагања са тврдњом него на процјену испитаника колико описани облик понашања вриједи за њега. Ученици су сами процјењивали своје просоцијално и социјално одговорно понашање тако што су за наведене тврдње процијенили на основу четворостепене скале (1– не вриједи за мене, 2 – мало вриједи за мене, 3 – средње вриједи за мене, 4 – потпуно вриједи за мене) колико вриједе за њих. Такав облик понуђених одговора није типичан за Ликертове скале, али се убраја у скале овог типа у ширем смислу (Фајгељ, 2003: 555).

Тврдњама су обухваћени сљедећи облици просоцијалног понашања: (а) сарадња са другим ученицима у заједничком раду или играма, помагање, пружање подршке и охрабрења и давање и позајмљивање својих ствари; и (б) облици социјално одговорног понашања: вођење рачуна да се не увриједе другови, поштовање правила понашања у односима са другима, настојање да се помире другови/другарице када дође до свађе и коректно понашање према другим ученицима у заједничким активностима.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Ради лакшег сагледавања повезаности циљних оријентација и социјалних односа подијелили смо ученике у четири групе према нивоу посједовања циљних оријентација. Једну групу чине ученици који имају висок ниво изведбено-избјегавајуће циљне оријентације; низак ниво изведбено-потврђујуће циљне оријентације; низак ниво овладавајуће циљне оријентације – виицо-нипцо-ноцо.

Другу групу ученика чине они ученици који имају висок ниво изведбено-избјегавајуће циљне оријентације; висок ниво изведбено-потврђујуће циљне оријентације; низак ниво овладавајуће циљне оријентације – виицо-випцо-ноцо.

Трећу групу ученика чине они ученици који имају низак ниво изведбено-избјегавајуће циљне оријентације; висок ниво изведбено-потврђујуће циљне оријентације; висок ниво овладавајуће циљне оријентације – ниицо-випцо-воцо.

Четврту групу ученика чине они ученици који имају низак ниво изведбено-избјегавајућа циљне оријентације; низак ниво изведбено-потврђујуће циљне оријентације; висок ниво овладавајуће циљне оријентације – ниицо-нипцо-воцо.

У даљем раду за ове групе ученика подјељење према нивоу посједовања циљних оријентација у учењу користићемо скраћенице (виицо-нипцо-ноцо, виицо-випцо-ноцо, ниицо-випцо-воцо и ниицо-нипцо-воцо. Интерпретацију резултата истраживања навешћемо одвојено по истраживачким задацима.

3.1. Повезаност ученичких циљних оријентација у учењу са њиховим просоцијалним понашањем

Анализа варијансе омогућила је да дођемо до неких закључака о просоцијалном понашању у зависности од комбинација различитих циљних структура код ученика. У табелама 1. и 2. дати су резултати анализе варијансе просоцијалног понашања код ученика са различитом израженошћу циљних оријентација у учењу.

Табела 1. *Анализа варијансе скорова просоцијалног понашања које су на инвентару постигли ученици са израженим различитим циљним оријентацијама у учењу*

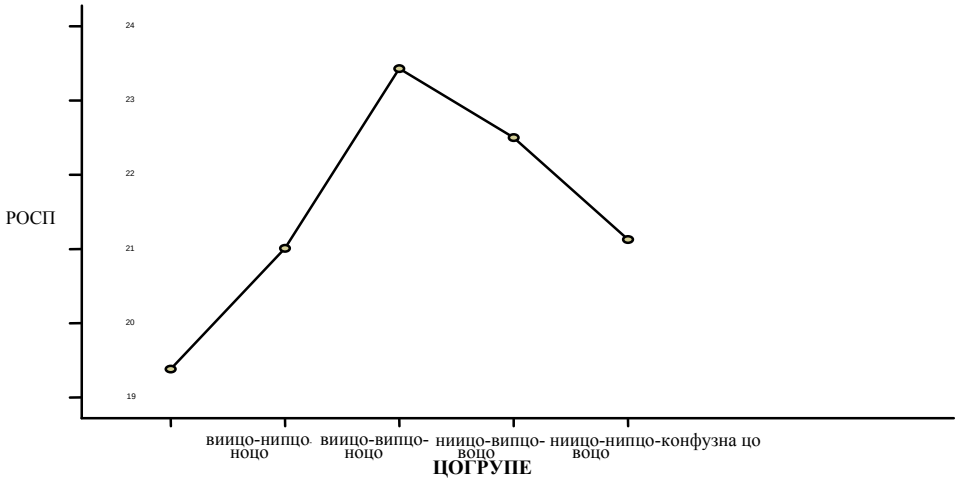
Извор варијабилитета	Сума квадрата	Степени слободе	Варијанса	F	Ниво значајности
Између група	1153,827	4	288,457	15,138	0,000
Унутар група	13243,332	695	19,055		
Тотал	14397,159	699			

Табела 2. *Аритметичке средине, стандардне девијације и разлике између аритметичких средина скорова просоцијалног понашања које су на инвентару постигли ученици са израженим различитим циљним оријентацијама у учењу*

Циљне оријентације	N	M	s	Разлике међу аритметичким срединама (бројеви у заградама су нивои значајности)				
				Виицо-нипцо-ноцо	Виицо-випцо-ноцо	Ниицо-випцо-воцо	Ниицо-нипцо-воцо	КОНФ. Ц.О.
Виицо-нипцо-ноцо	128	19,38	4,38		-1,626* (0,004)	-4,046* (0,000)	-3,117* (0,000)	-1,745* (0,000)
Виицо-випцо-ноцо	111	21,01	5,06	1,626* (0,004)		-2,420* (0,000)	-1,491* (0,011)	-0,119 (0,813)
Ниицо-випцо-воцо	112	23,43	3,67	4,046* (0,000)	2,420* (0,000)		0,929 (0,110)	2,301* (0,000)
Ниицо-нипцо-воцо	114	22,50	4,42	3,117* (0,000)	1,491* (0,011)	-0,929 (0,110)		1,372* (0,006)
КОНФУЗНА Ц.О.	235	21,13	4,28	1,745* (0,000)	0,119 (0,813)	-2,301* (0,000)	-1,372* (0,006)	

Напомене: * – разлике које су статистички значајне

Графикон 1. *Аритметичке средине скорова које су на инвентару просоцијалног понашања постигли ученици са израженим различитим циљним оријентацијама у учењу*



Уочљива је тенденција да је просоцијално понашање најзаступљеније код ученика са високим нивоом овладавајуће циљне оријентације и ниским нивоом изведбено-избјегавајуће циљне оријентације, без обзира на ниво изведбено-потврђујуће оријентације у учењу и да је највећа разлика између тих ученика и ученика са високом израженим нивоом изведбено-избјегавајућих циљних оријентација.

Према томе, може се рећи да ученици са високим нивоом овладавајућих циљних оријентација у учењу показују израженију сарадњу са другим ученицима у заједничком раду, помагању, пружању подршке и дијељењу. У прилог овоме говори истраживање Ванцела које је показало да ученици који улажу више напора и који дуже остају на задатку преузимају обавезу да помогну својим вршњацима у савладавању градива (Wentzel, 1991). Више теоретичара се слаже са тврдњом да просоцијално понашање укључује настојање појединца да у групи покаже кооперативност, сагласност и жељу да буде поштован од стране вршњака (Farmer, 2003; Greener, 2000; Wentzel, 1991). У том простору можемо тражити објашњење значајног степена у којем је изражено просоцијално понашање код ученика са израженом изведбено-потврђујућом циљном оријентацијом. Овдје видимо јасну повезаност са претходно приказаним резултатима везаним за социометријске индексе. Као што је логично ученици који остварују просоцијалну интеракцију са вршњацима освајају наклоност вршњака. Бројни налази показују повезаност социометријског статуса ученика и испољавања просоцијалног понашања појединца (Pakaslahti, 2002). Популарни ученици у већем степену испољавају просоцијално понашање, спремнији су да помогну и да брину о другима.

Већина истраживања показује да ученици који испољавају просоцијално понашање постижу и боље резултате у школи. Сматра се да постоји више разлога због којих просоцијално понашање може бити предикатор академског постигнућа (Wentzel, 1991; Caprara *et al*., 2000; Elliot, 2001). Као прво, утицај позитивног социјалног понашања на постизање успјеха у школи може бити индиректан, што је логично претпоставити. Наиме, просоцијално понашање корелира са одређеним академским релевантним облицима понашања који воде постизању успјеха у учењу.

Чињеница је, такође, да у неким истраживањима није потврђена веза између просоцијалне усмјерености ученика и њиховог школског постигнућа. На примјер, налази истраживања у нашој средини, на узрасту ученика основне и средње школе, показују да се ученици различитог школског успјеха не разликују међусобно у погледу просоцијалних оријентација (Јоксимовић, Васовић, 1990). Овакви налази, говоре у прилог схватању да се у школи нагласак ставља више на знање ради добрих оцјена (развијање изведбених оријентација код ученика), а мање на знање ради самог знања и на знање као средство развоја личности (овладавајуће циљне оријентације).

3.2. Повезаност ученичких циљних оријентација у учењу са њиховим социјално одговорним понашањем

Анализа варијансе омогућила је да дођемо до неких закључака о социјално одговорном понашању ученика у зависности од комбинација различитих циљних структура.

У табелама 3 и 4 дати су резултати анализе варијансе социјално одговорног понашања код ученика са различитом израженошћу циљних оријентација у учењу.

Табела 3. *Анализа варијансе скорова социјално одговорног понашања које су на инвентару постигли ученици са израженим различитим циљним оријентацијама у учењу*

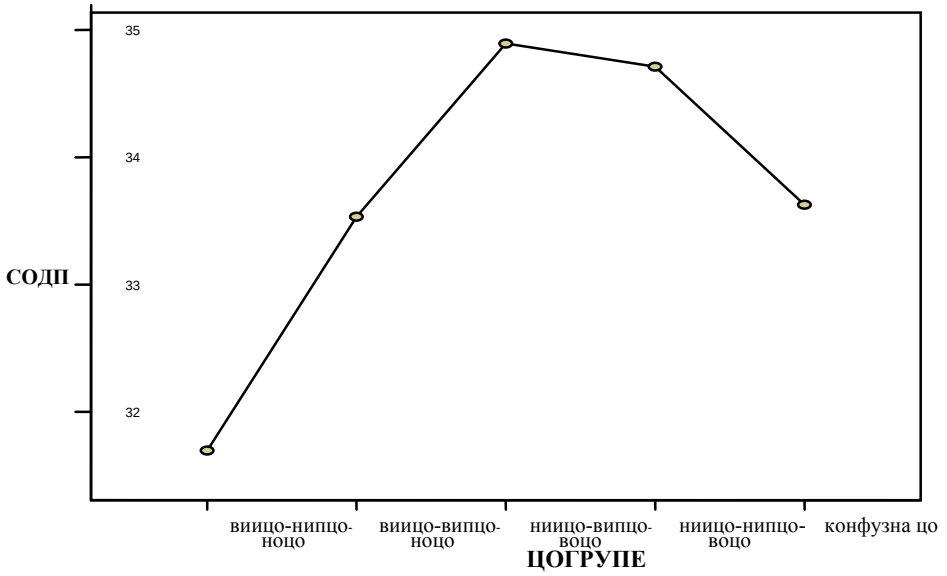
Извор варијабилитета	Сума квадрата	Степени слободе	Варијанса	F	Ниво значајности
Између група	791,867	4	197,967	8,706	0,000
Унутар група	15803,861	695	22,739		
Тотал	16595,728	699			

Табела 4. *Аритметичке средине, стандардне девијације и разлике између аритметичких средина скорова које су на инвентару за мјерење социјално одговорног понашања постигли ученици са израженим различитим циљним оријентацијама у учењу*

Циљне оријентације	N	M	s	Разлике међу аритметичким срединама (бројеви у заградама су нивои значајности)				
				Виицо-нипцо-ноцо	Виицо-випцо-ноцо	Ниицо-випцо-воцо	Ниицо-нипцо-воцо	КОНФ. Ц.О.
Виицо-нипцо-ноцо	128	31,70	5,48		-1,836* (0,003)	-3,198* (0,000)	-3,015* (0,000)	-1,931* (0,000)
Виицо-випцо-ноцо	111	33,53	4,86	1,836* (0,003)		-1,361* (0,033)	-1,179 (0,064)	-0,094 (0,864)
Ниицо-випцо-воцо	112	34,89	3,85	3,198* (0,000)	1,361* (0,033)		0,182 (0,774)	1,267* (0,021)
Ниицо-нипцо-воцо	114	34,71	4,16	3,015* (0,000)	1,179 (0,064)	-0,182 (0,774)		1,085* (0,047)
КОНФУЗНА Ц.О.	235	33,63	4,97	1,931* (0,000)	0,094 (0,864)	-1,267* (0,021)	-1,085* (0,047)	

Напомене: * - разлике које су статистички значајне

Графикон 2. *Аритметичке средине скорова које су на инвентару социјално одговорног понашања постигли ученици са израженим различитим циљним оријентацијама у учењу*



Социјално одговорно понашање тешко је посматрати изоловано од просоцијалног понашања, јер су аспекти позитивног социјалног понашања међусобно повезани што можемо видјети и у сличности тенденција просоцијалног и социјално одговорног понашања. Такође социјално одговорно понашање је најзаступљеније (најприсутније) код ученика са високим нивоом овладавајуће циљне оријентације у учењу, а ниским нивоом изведбено-избјегавајуће циљне оријентације, без обзира на ниво изведбено-потврђујуће циљне оријентације у учењу.

Оправдано је да ће појединци са овладавајућом циљном оријентацијом, који испољавају одговорност према извршавању школских задатака, имати одговорно понашање и у социјалном контексту. Осјећање обавезе везано за испуњавање очекивања и осјећање личне одговорности тиче се одговорности у било ком домену.

Николс сматра да је социјална одговорност једна од карактеристика оних који су истрајни у завршавању задатака, а та истрајност битно је обиљежије овладавајуће циљне оријентације у учењу (Nicholls, 1984). Венцел је испитивао повезаност између социјално одговорног понашања и академске мотивације. Пронашао је релативно високу корелацију (око 0,60) између овладавајућег циља и социјално одговорног понашања (Wentzel, 1991).

Социјално одговорно понашање подразумијева да су појединци свјесни посљедица свог понашања на друге и да прихватају одговорност за посљедице

сопственог понашања. Јањетовић наводи: „Вјероватно је да ће такви ученици остварен успјех или неуспјех у постизању образовних резултата приписати себи, односно свом залагању и уложеном труду у савладавање одређеног градива, прије него неким спољашњим околностима, као што су срећа, судбина, предодређеност или случајност…“ (Јањетовић 1997: 215). Овдје видимо неке дјелове Двекове имплицитне теорије које дјеца имају о интелигенцији а која је уско повезана са циљним оријентацијама. Они који усвоје овладавајућу циљну оријентацију, разлоге успјеха и неуспјеха приписују уложеном напору, нису осјетљиви на то како други процјењују њихове способности пошто се оне могу мјењати. Ако уложе већи напор, исход може бити бољи. Напор је за њих средство да овладају садржајем и развију способности, напор је средство развоја.

Овдје би било згодно позабавити се чињеницом да постоји разлика између виицо-нипцо-ноцо и виицо-випцо-ноцо. Та разлика постоји и код просоцијалног понашања. Ученици са виицо-випцо-ноцо показују више присуство просоцијалног и социјално одговорног понашања од ученика са виицо-нипцоноцо. Одавде произилази да кад је присутан низак ниво овладавајућих оријентација, висок ниво изведбено-потврђујућих циљних оријентација повећава просоцијално и социјално одговорно понашање. Дакле, за просоцијално и социјално одговорно понашање најповољније дјелује овладавајућа циљна оријентација, мање повољно, али вјероватно и даље повољно изведбено-потврђујућа оријентација, а најмање повољно изведбено-избјегавајућа циљна оријентација. Интересантно је да неко ко се жели истаћи пред другима и ко жели добити добре оцјене ипак показује просоцијално и социјално одговорно понашање.

Дуда и Николс су показали да је его оријентација повезана са вјеровањем да успјех у остваривању школских задатака долази из сарадње са вршњацима (Duda, Nicholls, 1992). Обзиром да ученици са високим нивоом изведбено-потврђујуће оријентације желе добити признања, похвале, одобравање од других то може бити разлог да желе са другима бити у добрим односима, бити популарани, па се понашају у одређеној мјери просоцијално и социјално одговорно.

С тога нас ово наводи на претпоставку да ови ученици показују користољубиво понашање, помажу и понашају се одговорно са вршњацима, али о њима размишљају као о ресурсима за постизање бољег школског успјеха. За њих можемо рећи да врло добро глуме и да имају високу способност персуазије. Способни су друге да убједе у своју „доброту“.

Ови облици понашања (просоцијално и социјално одговорно) рефлектују, заправо висок степен интересовања за школски рад, напор да се усвоји наставно градиво и оствари високо школско постигнуће. У једном истраживању ученици са овладавајућим циљевима и са израженом комбинацијом овладавајућих и изведбено-потврђујућих циљева позитивније су вредновали школски рад и имали изражајније осјећање припадности школи од ученика који су имали изражене само изведбено-потврђујуће циљеве или су имали слабо изражене и једне и друге (Gehlbach, Perez, Kirschner and Roeser, 2001).

Статистички значајна веза регистрована је између изведбено-избјегавајуће циљне оријентације и социјално одговорног понашања и то у негативном смјеру (r = -0,16). То значи што је виши ниво изведбено-избјегавајуће оријентације (избјегавања рада) то је нижи ниво тенденције социјално одговорног понашања. То се јасно види и из графикона.

ЗАКЉУЧАК

Добијени резултати показују да ученици са високим нивоом овладавајуће циљне оријентације, а ниским нивоом изведбено-избјегавајуће оријентације, више испољавају просоцијално понашање. Висок ниво изведбено-потврђујуће оријентације и када је присутан низак ниво овладавајуће оријентације повезан је са испољавањем просоцијалног и социјално одговорног понашања.

Ослањајући се на налазе овог истраживања, може се закључити да постоји већа вјероватноћа да ће просоцијални и социјално одговорни ученици испољавати овладавајуће циљне оријентације у учењу у односу на оне који не испољавају такво понашање. Због свега овога квалитет социјалних односа ученика заслужује пажњу свих оних који су заинтересовани за ефикасност школског учења, а то су родитељи, наставници, педагози, психолози и други.

Повезаност ученичких циљних оријентација у учењу и окружења је на нашим просторима још увијек недовољно истражено подручје. Потреба за овим истраживањима јесте велика јер би налази могли указати на пожељне правце дјеловања у овом контексту. Андерман тврди у погледу утицаја социјалних аспеката на циљеве учења: „Повезаност тих односа добила је мало пажње. Разумјевање ових односа остаје изазов за будућа истраживања“ (Anderman, 1999: 305). Човјек је социјално биће те своје понашање и циљеве најчешће усмјерава у складу са социјалним окружењем у ком одраста и креће се. Развијање код ученика социјалних компетенција један је од императива XXI вијека. Ученички колектив у школи представља окружење у коме се може помоћи сваком дјетету да развије ове компетенције. Стога би било занимљиво истражити социјалну дименцију циљних оријентација у учењу (испитати однос социјалних и академских циљева). У оквиру таквог истраживања могли би се добити одговори на питања: Да ли узроке варијације циљних оријентација у учењу можемо тражити само у индивидуалним разликама или у социјалном окружењу у ком се одвија процес учења? Да ли ће ученик лакше прихватити овладавајућу циљну оријентацију у учењу ако и његови вршњаци у одјељењу имају позитивне ставове о тој оријентацији? Да ли вршњаци могу утицати позитивно или негативно на формирање циљне оријентације у учењу у зависности од властите циљне оријентације? Да ли за ученике код којих је доминантна овладавајућа циљна оријентација имају мањи значај циљеви вршњака?

Литература

Ames, C. (1992). Clasrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

Anderman, L. H. (1999). *Expanding the discussion of social perceptions and academic autcomes mechanisms and contextual influences*. Advances in Motivation and Achievement: The Role of Context, 11, 303–336.

Berndt, T. J. and Keefe, K. (1992). Friends influence on adolescents perceptions of thamselves at school. In D. Schunk and J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 51–73) Hillsdalle, NJ: Eribaum.

Виготски, Л. С. (1996). *Проблеми развоја психе* (сабрана дела, том II). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Gehlbach, H., Perez, W., Kirshner, B. R. And Roeser, R. W. (2001). *Addresing Person-Environment Goal Congruence in Goal Theory Research*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. San Francisco.

Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of Moral Education*, 29 (1), 47–60.

Duda, J. L., Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290–299.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

Ellliot, A. J. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students, *Exceptionality*, 9 (1-2), 19–32.

Јањетовић, Д. (1997). *Самопоштовање, локус контроле и просоцијална оријентација адолесцената*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Јоксимовић, С. Д. и Васовић, М. Д. (1990). *Психолошке основе човјекољубља*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Kaplan, A., Gheen, M., and Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.

Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Виша школа за образовање васпитача Вршац.

Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In: R. Ames and C. Ames (Eds.) Research on motivation in education: *Student motivation*, 1, 39–73). New York: Academic Press.

Павловић, З. (2010). *Мотивационе оријентације и школско ученње*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Pakaslahti, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Developmental*, 26 (2), 137–144.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiole Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544–555.

Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for development of young adolescent motivation and achievement, *Child Development*, 72(4), 1135–1150.

Рот, Н. (1994). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Staub, E. (1978). Positive social and morality: social and personal influences, 1, New York: Academic Press.

Фајгељ, С. (2003). *Психометрија*. Београд: Центар за примењену психологију.

Farmer, T. (2003). Individal characteristic, early adolescent peer afiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41, 217–232.

Хавелка, Н. (1980). *Психолошке основе групног рада у у васпитању и образовању*. Београд: Научна књига.

Hartup, W. W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development; in R. A. Hinde, A. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (eds.): *Social relationships and cognitive development*, 66–82. Oxford: Oxford University Press.

Helper, J. B. (1997). Social development of children: the role of peers, *Social Work in Education*, 19 (4), 242–256.

Caprara, G. V. *et al.* (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement, *Psychological Science*, 11 (4), 302–306.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: relations betwen social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1–24.

Mirjana Jeftovic, MA
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale

CONNECTION OF STUDENTS' GOAL ORIENTATIONS IN LEARNING WITH THEIR PROSOCIAL AND SOCIALLY RESPONSIBLE BEHAVIOR

Summary

In order to establish the connection between students' goal orientations in learning and their social relationships with peers in the classroom, 699 students of ten primary and secondary schools of the Sarajevo-Romanija region were tested. The following specific components of social relationships were evaluated: prosocial and socially responsible behavior. To facilitate consideration of connection of goal orientations and social relations, students were divided into four groups according to their level of ownership of the goal orientations. Analysis of variables allowed us to come to some conclusions about the social relations depending on combinations of different students' goal structures. The results show that students with a high level of mastery goal orientation and a low level of avoidance performance orientation, exhibit more prosocial behavior. The high level of approach performance orientation in presence of low level of mastery orientation is associated with the presentation of prosocial and socially responsible behavior.

Key words: *goal orientation in learning, prosocial behavior, socially responsible behavior.*

VI

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 376.1-056.26/.36-057.874
Изворни научни рад
стр. 287–298

Doc. dr Jasna Maksimović
Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu
Prof. dr Špela Golubović
Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet u Novom Sadu
Prof. dr Branka Jablan
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju u Beogradu

EFEKTI PRIMENE POSEBNO PROGRAMIRANIH OBLIKA FIZIČKE AKTIVNOSTI NA RAZVOJ IZDRŽLJIVOSTI KOD DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Apstrakt: U radu su prikazani rezultati primene planski osmišljenih vežbi za razvoj izdržljivosti kod dece sa smetnjama u razvoju koja pohađaju redovnu osnovnu školu. Uzorak je činilo ukupno 135 učenika mlađeg školskog uzrasta, od čega je 90 imalo smetnju u razvoju, a 45 su učenici tipičnog razvoja. U cilju procene izdržljivosti primenjeni su testovi iz *Eurofit Test Battery* kojima se procenjuje izdržljivost abdominalne muskulature i kardiorespiratorna izdržljivost. Eksperimentalnu grupu činilo je 45 učenika sa smetnjom u razvoju (i oni su bili uključeni u proces vežbanja), dok su kontrolne grupe 1 i 2 činili učenici koji su pohađali samo redovne časove nastave fizičkog vaspitanja. Rezultati istraživanja posmatrani su u odnosu na uključenost u vežbanje i u odnosu na tip smetnje (oštećenje vida, oštećenje sluha, intelektualne smetnje). Rezultati ukazuju da se pravilno odabranim i usmerenim vežbama značajno može podići nivo izdržljivosti kod dece sa različitim oblikom smetnji u razvoju.

Ključne reči: *učenici sa smetnjama u razvoju, izdržljivost, oštećenje vida, oštećenje sluha, intelektualne smetnje, individualni obrazovni plan, organizovana fizička aktivnost.*

1. TEORIJSKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

Izdržljivost kao posebno motoričko svojstvo je još uvek sporno, jer postupcima faktorske analize nije se mogla izolovati kao poseban faktor, kao što je to postignuto kod drugih motoričkih dimenzija. Međutim, ovaj pojam u teoriji i praksi fizičkog vaspitanja još uvek egzistira i u osnovi je definisan kao: *sposobnost da se data telesna aktivnost dugo obavlja, odnosno sposobnost da se zamor koji nastaje odloži i rad produži planiranim intenzitetom.* Slično prethodnoj definiciji i Zociorski definiše ovu motoričku sposobnost: „Izdržljivošću nazivamo sposobnost da se neka aktiv-

nost vrši duže vremena bez sniženja njene efikasnosti, kao i sposobnost suprotstavljanja zamoru“ (Zociorski 1975: 96) Tumačenje zašto izdržljivost nije izolovana kao poseban faktor svakako treba tražiti u činjenici da ona u velikoj meri zavisi od urođenog sklopa telesnih i funkcionalnih osobina jedinke. Pored ovih, značajnu ulogu imaju psihološki činioci, a u prvom redu su motivisanost, voljni činioci i dr. (Milanović i sar. 2008).

U pedagoškom procesu fizičkog vaspitanja i razvoj izdržljivosti zauzima značajno mesto. Izdržljivost je osnovni elemenat fizičke radne sposobnosti i merilo funkcionalne sposobnosti srčano-sudovnog sistema organizma. Po jednom broju autora (Berković 1978; Travin 1981) *opšta* (nespecifična) i *specijalna* (specifična) izdržljivost su jedna od osnovnih motoričkih osobina čoveka i ispoljavaju se kao sposobnost za dugotrajnu i efikasnu mišićnu aktivnost sa realizacijom snage, brzine i spretnosti. Po istim autorima, opšta izdržljivost predstavlja kriterijum radne sposobnosti, odnosno ispoljava se u bilo kom radu umerenog intenziteta.

Nivo izdržljivosti u prvom redu zavisi od sposobnosti srčano-sudovnog sistema, od metabolizma (procesa razmene materije u organizmu) i stanja volje, a to su upravo karakteristike koje su na značajno nižem nivou kod učenika sa smetnjama u razvoju. Dosadašnja istraživanja navode statistički značajne razlike u izdržljivosti srčano-sudovnog i disajnog sistema dece sa smetnjama u razvoju u odnosu na decu opšte populacije (Hartman, Houwen, Scherder & Visscher, 2010; Nikolić, Ilić-Stošović 2007). Razlog za to leži pre svega u nedovoljnoj stimulaciji i motivaciji ovih učenika za fizičkom aktivnošću, Zemcova (1975) smatra da je kod dece sa smetnjama vida često prisutan neadekvatan položaj tela (položaja glave prema napred) pri čemu mišići trbušnog zida pritiskaju dijafragmu što ugrožava rad srca i pluća. Na taj način, oštećen stav tela utiče na opšte stanje organa i sistema, naročito na disanje i krvotok. Intenzivan razvoj izdržljivosti povezan je sa većim fiziološkim opterećenjem u toku fizičke aktivnosti, ali zbog učestalosti različitih zdravstvenih ograničavajućih faktora u populaciji dece sa smetnjama u razvoju dozvoljena fiziološka opterećenja su znatno niža

Razvoj izdržljivosti, bilo da se radi o opštoj ili specifičnoj, odnosno specijalnoj izdržljivosti, prvenstveno je usmerena na usavršavanje faktora koji je određuju, odnosno uslovljavaju. Kako savetuju Milanović i Stamatović najveći deo vežbanja na izdržljivosti treba da se odvija kroz primenu raznih dečjih igara, preskakanju konopca, igra na vodi i snegu, kao i drugih aktivnosti. Od specifičnih vežbi mogu se primenjivati: hodanje na duže distance (na redovnim časovima, izletima, orijentacionim kursevima), trčanje kombinovano sa hodanjem, trčanje sa promenom tempa, i naravno sve to u granicama optimalnih zahteva koji su istaknuti u nastavnom planu i programu za svaki razred posebno (Milanović, Stamatović 2004: 52). U ovom istraživanju pokušali smo da utvrdimo da li se primenom različitih oblika fizičke aktivnosti može uticati i u kojoj meri na razvoj izdržljivosti kod dece koja imaju smetnje u razvoju i integrisana su u redovnu osnovnu školu.

2. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Predmet našeg istraživanja jeste izdržljivost kao motorička sposobnost jedinke i uticaj posebno programiranih oblika fizičkog vežbanja na tu sposobnost kod dece sa smetnjama u razvoju. Uzorak istraživanja činilo je ukupno 135 učenika mlađeg školskog uzrasta, starosti od 6,5 do 12 godina, koji su pohađali odeljenja redovnih osnovnih škola sa šireg područja grada Užica.

Tabela 1. *Distribucija učenika prema hronološkom uzrastu*

Uzrast	Eksperimentalna	Kontrolna 1	Kontrolna 2	Ukupno
6,5 do 8,5 g	8	8	8	24
8,6 do 10,5	27	22	27	76
10,6 do 12 g	10	15	10	35
Ukupno	45	45	45	135

Od 135 učenika iz našeg uzorka 45 je imalo tipičan razvoj (kontrolna grupa 2), dok su kod 90 učenika evidentirane smetnje i to kod: 42 intelektualne smetnje; 22 smetnje vida; 26 oštećenje sluha. Ova grupa učenika je podeljena na eksperimentalnu i kontrolnu grupu 1. korišćenjem tehnike sparivanja koja podrazumeva da smo za svakog učenika sa određenim oblikom smetnje tražili učenika sa istim oblikom i stepenom smetnje, nastojeći da pri tom budu i približnog hronološkog uzrasta i istog pola. Naravno da u uslovima sprovođenja ovakve vrste eksperimenta to nije uvek bilo moguće pa je uzorak učenika koji su činili eksperimentalnu i kontrolnu grupu 1 uglavnom ujednačen po broju učenika sa određenim oblikom smetnje.

Tabela 2. *Distribucija uzorka prema vrsti i stepenu smetnje (E i K1)*

Grupe	Intelektualne smetnje		Oštećenje vida		Oštećenje sluha		Ukupno
	50–70 IQ	70–80 IQ	0,05–0,3	0,3–0,6	25–80 db	Preko 80 dB	
E	12	9	5	6	8	5	45
K1	10	11	7	4	6	7	45
Ukupno	22	20	12	10	14	12	90

Varijable koje su praćene u ovom istraživanju su rezultati dva motorička testa iz baterije EUROFIT (*Europian Test of Physical Fitness*) kojima se određuje nivo izdržljivosti kod ispitanika:

1) Izdržljivost pregibača trupa izvršena je **Sit-ups testom** – Podizanje iz ležanja u sed. Zadatak je maksimalni broj podizanja trupa za 30 sekundi pri kolenima savijenim pod uglom od 90 stepeni. Vrednuje se broj celih ciklusa koji se odrade za predviđeno vreme pri čemu je jedan ciklus period od ležanja do seda i nazad u ležanje.

2) Kardio-respiratorna izdržljivost je testirana **Endurance shuttle run testom** – Trčanje sa višestepenim progresivnim podizanjem opterećenja na 20 m**.** Cilj testa je da ispitanik pretrči što veći broj deonica zadatim ritmom. Test kardiorespirtorne izdržljivosti počinje hodanjem, završava se brzim trčanjem, a gotov je kada ispitanik više nije u mogućnosti da prati zadati tempo, odnosno kad tri puta za redom ne stigne na zvučni signal. Boduje se proteklo vreme koje je ispitanik proveo u testu izraženo u sekundama.

Nakon aktivnosti na formiranju željenog uzorka, na početku drugog polugodišta školske 2009/2010 god, sproveli smo inicijalno merenje fizičkih sposobnosti, a u toku meseca maja, nakon realizacije eksperimentalnog programa, i finalno merenje. Merenje je izvršeno u fiskulturnoj sali Učiteljskog fakulteta u Užicu, koja zadovoljava sve neophodne kriterijume (zdravstveno-higijenske, dovoljna dužina sale, osvetljenost, adekvatna podloga, opremljenost spravama, mernim instrumentima).

Na osnovu početnih rezultata i na osnovu procene svih parametara vezanih za opšte funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju, u okviru individualnih obrazovnih planova koji su konstruisani za sve učenike iz eksperimentalne grupe, predvideli smo aktivnosti koje su realizovane tri puta nedeljno u toku 12 nedelja, u nastavno i nenastavno vreme. Aktivnosti su realizovane individualno sa svakim učenikom posebno, ali i frontalno, sa svim učenicima iz odeljenja u sklopu realizacije časova fizičkog vaspitanja. Najveći broj aktivnosti je realizovano na Učiteljskom fakultetu, u školama koje pohađaju deca iz našeg uzorka, i na sportskim terenima Velikog parka u Užicu. U njihovu realizaciju bili su uključeni studenti završne godine Učiteljskog fakulteta, profesori razredne nastave, kao i profesori predmetne nastave fizičkog vaspitanja.

Aktivnosti koje smo realizovali bile su u skladu sa preporučenim vežbama za razvoj pojedinih dimenzija motoričkih sposobnosti iz publikacija: Dr Miroljub Ž. Ivanović (2002) „Vežbe oblikovanja i elementarne motoričke igre“ (priručnik za učenike osnovnih i srednjih škola), Valjevo; Milanović, Stamatović, Šekeljić (2008): *Teorija i metodika nastave fizičkog vaspitanj*a, Učiteljski fakultet, Užice; Milanović, LJ. (2004) *Zbirka 300 igara za najmlađe*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd. Pri planiranju i realizovanju aktivnosti imali smo u vidu da se radi o deci sa različitim oštećenjima pa smo u skladu sa preporukama velikog broja stručnjaka koji se bave problemom ovih učenika, isključili sve one aktivnosti koje ih ugrožavaju (npr. kod učenik oštećenog vida nagle pokrete glavom, preskoke, saginjanja i kotrljanja, potrese prilikom skokova i doskoka, vežbe pri kojima dolazi do naglog priliva krvi u glavu, ograničenje fizičkog napora u skladu sa stanjem oka i sl.).

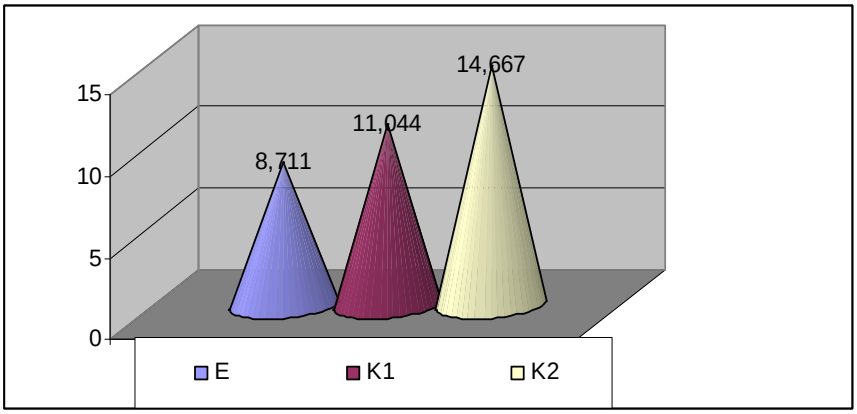
Statistička analiza urađena je primenom SPSS softvera. Razlike na inicijalnom i finalnom merenju, između eksperimentalne i kontrolnih grupa, kao i između podgrupa učenika sa smetnjama, utvrđene su **t-testom**. Kod utvrđivanja nivoa statističke značajnosti razlika u napredovanju na testovima i longitudinalnog praćenja efekata eksperimentalnog faktora, korišćena je analiza kovarijanse (ANKOVA).

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

3.1. Procena sposobnosti izdržljivosti na inicijalnom merenju

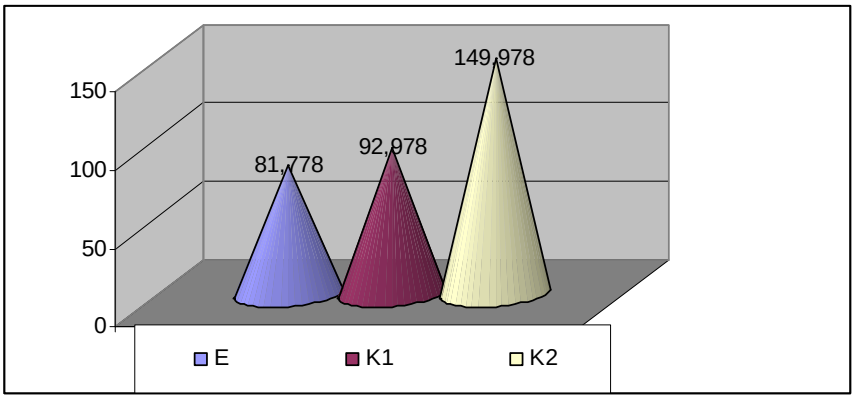
Na inicijalnom merenju abdominalne i kardiorespiratorne izdržljivosti značajno niža postignuća, u odnosu na decu tipičnog razvoja, imala je grupa dece sa smetnjama u razvoju. Na testu *Podizanje iz ležanja u sed* čak 15 učenika iz eksperimentalne grupe, ili njih 33.3%, nije izvršilo zadatak, odnosno nije uspelo nijednom da se podigne iz ležanja u sed. U kontrolnoj grupi 1,8 učenika (17,8%) nije izvršilo zadatak. U kontrolnoj grupi 2 bezuspešno je bilo 5 učenika (11.1.9%). Najbolja srednja vrednost je u kontrolnoj grupi 2 (Mx = 14.66), a statističkim postupkom analize varijanse je potvrđeno, pri varijansi F = 6.088, da postoje statistički značajne razlike između grupa na nivou statističke značajnosti p = 0.002

Grafikon 1. *Grafički prikaz prosečnih rezultata na testu abdominalne izdržljivosti*



I na testu *Trčanje sa višestepenim podizanjem opterećenja* (kardiorespiratorna izdržljivost) najbolje rezultate su postigli učenici tipičnog razvoja iz kontrolne grupe 2 (Mx = 149.97 sek.). Razlike između učenika sa smetnjama i učenika tipičnog razvoja su izrazite. Razlika u prosečnim vrednostima između ovih grupa je 68 sekundi (u odnosu na eksperimentalnu grupu) i 57 sekundi (u odnosu na kontrolnu grupu 1). Najbolji rezultat kod učenika tipičnog razvoja je 294 sekunde, dok je u grupi učenika sa smetnjama iz eksperimentalne grupe on značajno lošiji i iznosi tek 134 sekunde. I pored uočenih razlika, izračunavanjem varijanse smo želeli da potvrdimo to zapažanje. Izračunata varijansa na inicijalnom merenju za sposobnost kardiorespiratorne izdržljivosti je Fx = 30.192, i statistički je veoma značajna (p = 0.000).

Grafikon br. 2. *Grafički prikaz prosečnih rezultata na testu kardiorespiratorne izdržljivosti*



Opšta (kardiorespiratorna) izdržljivost je verovatno najvažnija komponenta fizičkih sposobnosti, jer odražava stanje fizioloških sistema organizma najznačajnijih za ukupno zdravstveno stanje čoveka. Rezultati našeg istraživanja ukazuju da je grupa učenika sa smetnjama u razvoju na inicijalnom merenju pokazala značajno lošije postignuće u ovom segmentu fizičkih sposobnosti što je moguće objasniti već poznatim i utvrđenim relacijama između razvojnih smetnji i nivoa izdržljivosti.

Komponente fizičkih sposobnosti koje su pod većim uticajem trenažnih procesa, što važi i za izdržljivost, zbog sniženog nivoa aktivnosti i nedostatka kretanja kod učenika sa smetnjama u razvoju su na značajno nižem nivou. Urođena slabost srčano-sudovnog i metaboličkog sistema, koja je prateća pojava nekih razvojnih smetnji, ima samo neznatni uticaj na pojavu smanjene izdržljivosti kod ovih učenika. Rezultati našeg istraživanja potvrđuju ove tvrdnje i poklapaju se sa rezultatima drugih istraživača koji su se bavili problemom izdržljivosti u okviru posebnih smetnji (Bouchard i Tetreault 2000; Grbović 2005, Golubović, Maksimović, Golubović, Glumbić 2012).

3.2. Uticaj eksperimentalnog programa na razvoj izdržljivosti u odnosu na *prisustvo razvojne smetnje*

Nakon snimanja početnog stanja u eksperimentalnoj i kontrolnim grupama, uvođenja eksperimentalnog faktora i statističkom obradom dobijenih rezultata došli smo do podataka koji govore o uspešnosti našeg eksperimentalnog programa. Uvidom u rezultate motoričkih testova sa finalnog merenja, i njihovim poređenjem sa rezultatima inicijalnog merenja, uočavamo da je u svim grupama došlo do poboljšanja rezultata.

Tabela 3. *Rezultati motoričkih testova sa inicijalnog i finalnog merenja za E, K1 i K2 grupu*

	Grupa	N	Mx	SDx	My	SDy	Myp
Izdržljivost abdominalne musculature	*E*	45	8.711	8.220	16.133	6.455	18.4291*
	K1	45	11.044	8.309	12.378	8.133	12.735
	K2	45	**14.667**	7.943	**16.533**	7.335	13.880
Kardiorespiratorna Izdržljivost	E	45	81.778	30.186	161.467	49.598	189.477*
	K 1	45	92.978	40.654	106.378	45.742	122.535
	K 2	45	**149.978**	58.455	**168.844**	61.371	124.676

N – broj ispitanika
E – deca sa smetnjama koja su vežbala
Mx – srednja vrednost na inicijalnom merenju
K1 – deca sa smetnjama koja nisu vežbala
SDx –standardna devijacija na inicijalnom merenju
K2 – deca tipičnog razvoja koja nisu vežbala
My – srednja vrednost na finalnom merenju
Sdy – standardna devijacija na finalnom merenju
Myp – prilagođena srednja vrednost
*grupa koja je najviše napredovala

Učenici tipičnog razvoja i dalje imaju najbolja postignuća na oba motorička testa. Analizom varijanse utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između grupa, a srednje vrednosti ukazuju da su učenici bez smetnji i na finalnom merenju imali statistički značajno bolje vreme. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da deca sa smetnjama u razvoju, iako su uključena u proces organizovanog vežbanja, ne dostižu nivo izdržljivosti dece tipičnog razvoja. Ovi podaci su u skladu i sa istraživanjima Westendorp (2011) i Bala – Popović (2007). Ipak prilagođena srednja vrednost (Myr) koja predstavlja rezultat longitudinalnog praćenja efekata eksperimentalnog programa (tabela 3), kao i dobijene vrednosti kovarijanse koje su statistički veoma značajne na oba primenjena testa (na testu *Podizanje iz ležaja u sed* izračunata kovarijansa iznosi Fyx = 49.335 i značajna je na p = 0.000, dok ja na testu *Kardiorespiratorne izdržljivosti* vrednost varijanse Fyx =106.007 i takođe je veoma značajna p = 0.014), pokazuju da su deca iz eksperimentalne grupe, pod uticajem faktora vežbanja i sprovođenja planski organizovane fizičke aktivnosti, najviše napredovala u razvoju izdržljivosti. Promena se ogleda u tome da se u okviru eksperimentalne grupe srednja vrednost povećala skoro duplo u odnosu na inicijalno merenje (*tabela 3*.). Pored toga važno je napomenuti da su na finalnom merenju svi učenici iz eksperimentalne grupe na testu abdominalne izdržljivosti izvršili zadatak, dok je na inicijalnom merenju čak 33,3% belo bezuspešno. Date konstatacije su potvrđene i računanjem **t-odnosa**.

Tabela 4. *Razlike u napredovanju na motoričkim testovima između grupa*

	Grupa	dMy'	SEd	t	P
Izdržljivost pregibača trupa	E i K1	5.695	0,608	9,359	0.000
	E i K2	4.549	0,543	7.476	0.000
Kardiorespiratorna Izdržljivost	E i K1	66.942	5.450	12.282	0.000
	E i K2	64.801	5.450	11.889	0.000

dMy’ – razlika između dve prilagođene aritmetičke sredine
SEd – standardna greška razlike između dve prilagođene aritmetičke sredine

S obzirom na činjenicu da je na oba testa utvrđeno da postoji značajna statistička razlika između istraživanjem obuhvaćenih grupa, a uzimajući u obzir prilagođene srednje vrednosti prikazane u tabeli 3, možemo zaključiti da su deca sa smetnjama iz eksperimentalne grupe statistički značajno više napredovali u razvoju izdržljivosti kako u odnosu na decu sa smetnjama iz kontrolne grupe 1, tako i u odnosu na decu tipičnog razvoja iz kontrolne grupe 2.

3.3. Uticaj eksperimentalnog programa na razvoj izdržljivosti u odnosu na oblik smetnje u razvoju

Za potrebe istraživanja izvršena je analiza rezultata u samoj eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi 1, s ciljem da se utvrde efekti eksperimentalnog programa na učenike sa različitim oblikom smetnje. Eksperimentalna grupa dece sa smetnjama u razvoju podeljena je na decu sa: *intelektualnim smetnjama* (Ei); *smetnjama vida* (Ev); *smetnjama sluha* (Es). Kontrolnu grupu 1 takođe su činila deca sa istim oblikom smetnje (tabela 2). Naša pretpostavka je bila da će ovi učenici nakon primene eksperimentalnog programa, zavisno od oblika smetnje, pokazati različit napredak u razvoju izdržljivosti.

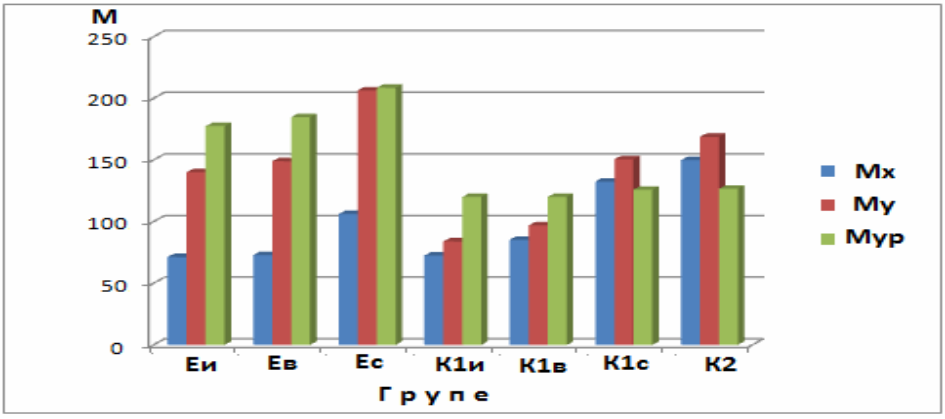
Tabela 5. *Rezultati motoričkih testova za učenike sa različitim oblikom grupe iz E, K1 grupe*

		Izdržljivost pregibača trupa					**Kardiorespiratorna izdržljivost**				
Група	N	Mx	SDx	My	SDy	Myp	Mx	SDx	My	SDy	Myp
Ei	21	3.905	4.711	13.190	4.131	**19.561**	71.286	22.799	140.095	38.443	177.504
Ev	11	9.273	7.058	16.273	5.694	18.125	72.909	14.405	149.000	19.473	184.766
Es	13	16.000	8.426	**20.769**	7.672	16.960	106.231	37.272	**206.538**	55.662	**208.577**
K1i	21	5.048	4.533	6.571	5.124	11.980	72.476	23.773	83.952	24.646	120.156
K1v	11	14.091	6.236	16.000	6.197	13.798	85.364	32.846	97.000	31.267	120.159
K1s	13	18.154	7.766	18.692	7.250	13.070	132.538	41.653	150.538	52.643	125.949

Analiza varijanse je pokazala da na finalnom merenju postoje statistički značajne razlike u ostvarenim rezultatima između grupa na testu za izdržljivost pregibača trupa (Fy = 9.316: p = 0.013) Najbolji prosečni rezultat je u okviru eksperimentalne podgrupe koju čine dece sa oštećenjem sluha My = 20,769, pa možemo zaključiti da su ovi učenici postigli statistički značajno bolji rezultat u odnosu na druge podgrupe učenika sa smetnjama u razvoju. Ipak, analiza kovarijanse (Fyx = 19.058 p = 0.000) pokazuje da postoje statistički značajne razlike u napredovanju na testu izdržljivosti pregibača trupa između istraživanjem obuhvaćenih grupa. Najbolja prilagođena srednja vrednost je u okviru eksperimentalne podgrupe učenika sa intelektualnim smetnjama MyrEi = 19,561 (*Tabela 5*), tako da možemo zaključiti da je upravo na ovu grupu eksperimentalni faktor imao najveći uticaj. Iako se sposobnost izdržljivosti nije pokazala kao karakteristična za decu mlađeg školskog uzrasta koja imaju intelektualne smetnje (Bala & Popović, 2007) u našem istraživanju se pokazala kao sposobnost na koju se značajno može delovati.

Na testu kardiorespiratorne izdržljivosti najveći napredak je ostvarila grupa dece sa oštećenjem sluha iz eksperimentalne grupi i taj napredak je statistički značajan jer je izračunata kovarijansa Fyx = 40.950 i značajna je na nivou p = 0.001. Srednja vrednost rezultata u ovoj grupi se pod uticajem eksperimentalnog faktora skoro udvostručila (My = 206,53, Mx = 106,23).

Grafikon 3. *Grafički prikaz rezultata kardiorespiratorne izdržljivosti za podgrupe (intelektualne smetnje oštećenje vida: oštećenje sluha) i K2 grupu*



U grafikonu uočavamo da su na inicijalnom merenju kardiorespiratorne izdržljivosti učenici sa različitim oblikom smetnje u razvoju imali značajno lošije postignuće od učenika tipičnog razvoja iz K2 grupe. Na finalnom merenju, zahvaljujući delovanju eksperimentalnog programa, sve podgrupe učenika u okviru eksperimentalne grupe, su značajno napredovale dok je postignuće učenika iz kontrolne grupe 1 i dalje nezadovoljavajuće. Učenici sa oštećenjem sluha iz eksperimentalne

grupe su najviše napredovali, s tim što treba ukazati da je ova grupa i na inicijalnom merenju imala dobre rezultate.

U odnosu na grupu učenika tipičnog razvoja (kontrolna grupa 2) učenici sa smetnjama iz sve tri eksperimentalne podgrupe (intelektualne smetnje; oštećenje vida; oštećenje sluha) su statistički više napredovali na oba testa izdržljivosti na šta ukazuju izračunate **t vrednosti**.

Tabela 5. *Razlike u napredovanju na motoričkim testovima između grupa dece sa različitim oblikom oštećenja i dece tipičnog razvoja*

	Izdržljivost pregibača trupa				**Kardiorespiratorna izdržljivost**			
Група	dMy'	SEd	t	p	dMy'	SEd	t	p
Ei / K2	5.715	0.762	7.504	0.000	23.811	9.704	2.454	0.021
Ev / K2	4.279	0.969	4.415	0.000	58.163	7.967	7.300	0.000
Es / K2	3.114	0.907	3.432	0.001	81.974	7.459	10.990	0.000

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da deca sa intelektualnim smetnjama i deca sa oštećenjem vida, ukoliko su uključena u proces organizovanog vežbanja, mogu značajno napredovati ali ne dostižu nivo izdržljivosti dece tipičnog razvoja, dok su učenici sa oštećenjem sluha značajno uspešniji. Ovi podaci su u skladu i sa istraživanjima Westendorp (2011) i Bala – Popović (2007). Pedagoški radnici koji su imali prilike da rade sa decom oštećenog sluha su kod ovih učenika mogli da uoče veću nesigurnost kod vežbi koje uključuju dinamičku ravnotežu, ali i to da nemaju problema kod ispoljavanja drugih motoričkih sposobnosti, kao i da mogu postizati odlične rezultate (Garet, Levin 1970). Slično zapažanje o karakteristikama motoričkih sposobnosti ovih učenika ima i veliki broj drugih autora (Slavnić 2004; Savić 2002; Stošljević 1998) koji ukazuju da je predškolsko i školsko dete sa oštećenjem sluha u mnogome po svojim opštim karakteristikama slično sa detetom koje ima normalan, neometen razvoj.

Na osnovu dobijenih rezultata sa testova Podizanje iz ležaja u sed i Trčanje sa višestepenim podizanjem opterećenja, kao i na osnovu statističkih pokazatelja o značajnosti razlika između istraživanjem obuhvaćenih podgrupa, možemo zaključiti da je moguće pravilno usmerenim i pažljivo odabranim aktivnostima značajno podići nivo izdržljivosti kod svih kategorija učenika sa smetnjama u razvoju.

ZAKLJUČAK

Izdržljivost se najbolje razvija optimalnim opterećenjem u dužem vremenskom periodu**.** Poboljšanje ove sposobnosti zavisi od intenziteta, učestalosti i trajanja rada. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je moguće, pravilno odabranim aktivnostima koje podrazumevaju dugotrajno angažovanje motoričkog aparata, uticati na razvoj ove sposobnosti i kod dece mlađeg školskog uzrasta koja imaju smet-

nje u razvoju. Neophodno je pri tom poštovati i opšta uputstva za razvoj izdržljivosti. Nedeljni minimum opterećenja radi razvoja izdržljivosti mora da pređe obim od 60 minuta nedeljno. To se u sadašnjim uslovima nastave fizičkog vaspitanja ne može obezbediti, pa je učenike potrebno obučiti da izdržljivost razvijaju u vančasovnom vremenu. Naše istraživanje upravo pokazuje da se primenom posebno programiranih aktivnosti, realizovanim kroz Individualni plan rada, može znatno unaprediti kvalitet ove fizičke sposobnosti.

Literatura

. Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E., & Visscher, C. (2011). Are gross motor skills and sports participation related in children with intellectual disabilities? Research in developmental disabilities, 32, 1147–53.

Bala, G., Popović, B. (2007). Motoričke sposobnosti predškolske dece. U: *Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece* (Urednik G. Bala), Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 101–150.

Berković, L. (1978). *Metodika fizičkog vaspitanja*. NIP, Beograd: Savez za fizičku kulturu.

Bouchard, D., Tetreault S. (2000). The motor Devalopment of Sighted Children and Children with Moderate Low Vision Aged 8–13. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, str. 564–573.

Garet, F. Dž., Levin, E. (1970). *Psihološka praksa sa fizičkim invalidima*. Beograd: Savezni odbor Saveza gluvih Jugoslavije.

Golubović, Š., Maksimović, J., Golubović, B., Glumbić, N. (2012). Effect of exercise on physical fitness in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*. New York College Learning Skills Assocation, Volume 33, Issue 2 (March–April), str. 608–614.

Grbović, A. (2005). *Ispitivanje fizičkih sposobnosti slabovidih učenika*, magistarska teza. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet.

Hartman, E., Houwen, S., Scherder, E., & Visscher, C. (2010). On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, May, 54, 468–77.

Milanović, Lj., Stamatović, M. (2004). *Metodika nastave fizičkog*. Užice: Učiteljski fakultet.

Milanović, Lj., Stamatović, M., Šekeljić, G. (2008). *Teorija i metodika nastave fizičkog vaspitanja*. Užice: Učiteljski fakultet.

Nikolić, S., Ilić, S. (2007). *Motoričke sposobnosti dece razvojnih grupa*. Naučni skup Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 605–614.

Savić, Lj. (2002). *Neverbalna komunikacija gluvih i njena interpretacija*. Beograd: Centralni odbor Saveza gluvih i nagluvih Jugoslavije.

Slavnić, S., Kovačević, J. (2004). Uticaj fizičkog vežbanja na organizovanost psihomotorike kod dece oštećenog sluha., *Zbornik radova* sa Dani defektologa, Vrnjačka Banja.

Stošljević, M. (1998). *Uvod u defektologiju*. Beograd: Defektološki fakultet.

Trevin, J. G. (1981). О развитии двигательних качеств у школьников. *Физическија култура в школе*, 4, Москва.

Tsigilis, N., Douda, H., Tokmakidis, S. P. (2002). *Test-retest reliability of the Eurofit test battery*.

Zemcova, M. I. (1975). *Slabovidi učenici*. Savez društva defektologa Jugoslavije

Zociroski, V. M. (1975). *Fizičke sposobnosti sportiste*. Beograd: NIP „Partizan“.

Доц. Д-р Ясна Максимович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Проф. Д-р Шпела Голубович
Университет в Новом Саде, Медицинский факультет в Новом Саде
Проф. Д-р Бранка Яблан
Университет в Белграде, Факультет специального обучения и реабилитации в Белграде

ЭФФЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНО ЗАПРОГРАММИРОВАННОЙ ФОРМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Резюме

В данной работе представлены результаты применения запланированных упражнений, направленных на развитие выносливости у детей с ограниченными возможностями, которые регулярно учатся в начальной школе. Выборка состояла из 135 учеников младших классов, из которых 90 имели ограничение в развитии, и 45 студентов типичного развития. Для того чтобы оценить выносливость, были применены тесты Eurofit Test Battery для оценки выносливости брюшных мышц и кардио-респираторной выносливости. Экспериментальная группа состояла из 45 учеников с ограниченными возможностями, и они были задействованы в процесс физических упражнений, в то время как контрольные группы 1 и 2 состояли из учеников, которые посещали только регулярные занятия физкультуры. Результаты опроса были проанализированы в связи с посещением упражнений и в связи с видом физических ограничений (нарушения зрения, слуха, умственной отсталости). Результаты показывают, что правильно подобранные и направленные упражнения могут значительно увеличить уровень выносливости у детей с различной формой ограничений.

Ключевые слова: *ученики с ограниченными возможностями, выносливость, нарушение зрения, нарушение слуха, интеллектуальные помехи, индивидуальный образовательный план, организованная физическая активность*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.13(437.6)
Изворни научни чланак
стр. 299–308

Doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovakia

MEDIATORS OF DRUG USE IN CONTEXT OF LEARNING OUTCOMES IN STUDY SUBJECT „PRIMARY PREVENTION OF DRUG USE“ WITHIN UNIVERSITY STUDY OF FUTURE TEACHERS

Abstract: The aim of this paper is to highlight the key expected learning outcomes linked to the subject „Primary prevention of drug addiction“ in the second level of university study of future teachers. In our research study we highlights the importance of measuring key knowledge and skills that we consider to be the primary learning outcomes in this subject, which are significant mediators of drug use. In this paper we present the changes in some mediators of drug use after completing the two semester´s preparation of future teachers of psychology in study subject „Primary prevention of drug use“.

Key words: *learning outcomes, primary prevention of drug use, mediators of drug use, attitude towards drugs, future teachers, second level of university study.*

INTRODUCTION

To learning outcomes of school education belong results and effects of education which directly point to education quality. Immediate changes in education subjects which are created by acting of various factors (cognitive, personal, affective, communicative and other) are called the results of school education. Effects are long-term indirect consequences created by the results of education by individuals and in the whole society in interaction with wider social environment. Education results can be measured on the level of knowledge, abilities and in affective attributes but measuring effects is in comparison with results of education much more difficult (Průcha, 1997).

In many works home and abroad we however don’t find difference in the terms effects and results of some intended influence. For example Hlavenka (1993, 1994) observed effects of experience trainings while real measures had the character of ex-post (test – retest) researches, but changes were measured – „improvements“ in some inter-personal and intra-psychical characteristics. Especially these measured „improvements“ are mediators which determine the degree of effect of such intended

influence. In this reflection we meant to point out that in primarily preventive education programmes of long-term character the result of professionally guaranteed process or procedure is approaching to its effect. Therefore in analyses of primarily preventive programmes (Toblerová, 1986; Hansen, 1992; Anspaugh, Ezzel, Goodmanová, 1987; Verešová, 2000 etc.) we don't come across the term result of programmes or models of prevention of drug addiction but all outputs have the character of effects.

Despite above mentioned, recent heading of education quality connected with creating unified standards, definition of European qualification framework and consequently national qualification frameworks brings the need to define and clearly describe key learning outcomes which are explicit expressions about student's expected knowledge, understanding and/or abilities at the end of his/her study (Adam, 2008). Learning results are usually defined as a collection of knowledge, abilities, skills, attitudes and understanding which pupil/student acquires because of active participation into the learning process and they are measurable. As Adam (2007) states, in fact the learning results represent much more than that, they are methodological approach to express and describe the curriculum, levels and cycles of learning.

In education environment are learning results bound to primary prevention of drug addictions directly connected to effects of such actuation. So what do we expect from the point of view of required changes and what mediates these changes on the level of immediate outcomes of preventive education?

In the context of effect, the expectation is the change of behaviour in relation to drugs, so it is expected stabilized non-consumer behaviour, emerging from created internalized consistent non-consumer attitude in its cognitive, affective and behavioural component (Verešová, 2004). To achieve such preventive effect, we must follow various necessary conditions within prevention of drug addictions: emanate from verified theory (e. g. theory of social study, theory of risk and protective factors), age appropriate offering of available professional information about drugs and their effects, offer training about resisting pressure to use drug, offer normative education, offer training of health supporting skills (e. g. focused on decision-making skills, stress handling and other social skills), secure interactive teaching techniques (e. g. role-play, discussion, active learning in small social group), ensure management and support with prevention specialist, ensure sufficient duration of preventive interventions, length and extent of programme, to be culturally sensitive, include also other components (e. g. family, community, media), to regularly evaluate prevention programme from the aspect of changes in real drug use and attitude to drugs in all three components (cognitive, affective and behavioural) (Williams, Perry, 1998; Verešová, 2004).

Mediating model is considered as effective in given context, this model states that preventive outcomes in the shape of desirable changes of drug behaviour are bound to change in one or more precursors of this behaviour. Precursors are known as mediators of behaviour. Bearing this model in mind, prevention of frug addictions will only by successful when target mediators empirically show anticipated positive

changes in using appropriate addictive substance. Of course, every programmed interference must lean on theoretical bases. For example by programmed interference in the area of improving social skills is necessary to come out from theoretical framework of some of the social study theories as well as a specific social skill, which is improved by the study.

Design of preventive strategies and programmes which leans against the knowledge of protective and risk factors, but mostly the basis of mediating mechanism creates space for effective program changes and fluent influencing of risk factors. Based on the principle of knowing the role of mediators (that is to say variables which describe the direction of individual behaviour) according to Hansen and Mc Neal (2001), created prevention programmes significantly positively influence previous level of mediators in the direction of health support and decreasing the occurrence of risk behaviour at children and youth.

In the context of drug use and effective prevention of drug addictions the specialists (Hansen, 1992; Hansen and Mc Neal, 1999; Giles and Applegate, 2003; Fearnow – Kenney, Hansen, Mc Neal, 2003 a, b) determined and scientifically verified following mediators, which influence each other even by risk occurrence in the direction of protectiveness: opinions and knowledge about consequences of drug use, resistance against the pressure to use a drug (ability to identify pressure and withstand it - especially peer pressure), decision-making skills, self-confidence and self-esteem reflecting the level (positiveness versus negativeness) of own evaluation, social skills (assertion in social interaction, creating a social contact, maintaining a social contact and friendship, social communication), stress handling, incongruence in life-style, normative beliefs supporting or not supporting drug use, ability of social support to others, strategies of achieving aims and setting aims, conviction not to use drug, alternatives inducing activities without drug. Based on the analysis of 12 mediators came Fearnow – Kenney, Hansen and Mc Neal (2003, a, b) to the conclusion, that it is possible to connect mediators into five factors:

(1) rational abilities (ability to make decisions and application of rational strategies in decision-making, strategies of achieving goals and setting goals),
(2) affective management (handling stress, self-esteem and self-confidence, alternatives inducing activities without the drug),
(3) attitudes to drugs (group normative convictions, incongruence in life-style, opinions and knowledge about consequences of using drugs, conviction not to use drug),
(4) social skills and ability of social support
(5) resistance against pressure to use drug.

According to authors' conclusion, the strongest factor from this group in relation to real drug use is the factor of attitude to drugs (more Verešová, 2004, 2011).

Wyrick, Wyrick, Bibeau, Fearnow – Kenney (2001) drawing from research by Hansen and Mc Neal from 1992 and 1999, consider the strongest mediators of drug use whose programmed rectification brings desired effect to be normative beliefs, conviction not to use drug, opinions and knowledge about consequences of drug use and unconformity in life-style as conflict between interiorized values of adolescent and required life-style of adolescents connected with drug use. Even though these four mediators shown to be the strongest statistical factors, also further eight mediators should be according to them preventively supported, especially regarding entry discoveries before conception and realization of specific preventive programme. For example, according to researches by Botvin in effective prevention of tobacco use (according to Wyrick, Wyrick, Bibeau, Fearnow-Kenney, 2001) important factors are resistance training against the pressure to use drug, training of stress handling, training of decision-making skills and strategies of achieving goals, increasing of self-confidence, as well as social skills training.

Mediation model is a known tool which helps scientists with the question of what is effective and what isn't. In this model is the result of prevention programme achieved with the help of mediators. Programme or changes in tactics always try to directly change something that decreases unwanted behaviour, so the mediator itself. Programme therefore does not influence directly the result. Programme influences the result indirectly, through changes of mediators.

To understand how specific programme achieves efficiency we observe mediation analysis, which answers two central questions: 1. Did the programme change target mediators? 2. Did the change of mediators cause desirable and expected change in behaviour?

Research: Changes in attitute to drugs as key mediator of drug use and learning result in subject „Primary Prevention of Drug Use“

Aim was to answer first question of mediator analysis, if preventive intervention at higher school students bound to subject in teaching study programme of Psychology in combination with the name „Primary Prevention of Drug Use“ changed the key mediators. We therefore centralized primarily on mediator which Fearnow – Kenney, Hanses, Mc Neal, (2003, a, b) consider to be the strongest – that is attitude to drugs. Our aim is to discover, if the preventive intervention executed by us, based on deliberate influence of key mediators – knowledge about drugs and their effects, resistance against pressure to use drug, rational decision-making strategies, development of strategies for effective achievement of goals and setting goals, handling pressure and stress, support of self-esteem and self-confidence, development of social skills, decrease of discrepancy in life-style, creation of belief not supporting drug use and support of alternatives inducing activities without drugs – performs changes in attitude to drugs in all its components – cognitive, affective and behavioural.

Methods and participants

To diagnose attitude to drugs, we used Questionnaire of attitudes to drug addictions by authors Varmuž and Andreánsky, which consists of 36 items (12 items measure cognitive component of attitude, 12 items affective component and 12 items behavioural component of attitude to drugs) and has the character of 5-level Likert scale.

We realized preventive intervention in education of future teachers in the form of study subject „Primary Prevention of Drug Use“.We used combination of various approaches: informative-dissemination approach, approach of training social skills and affective approach, which Tobler (1986) considers to be effective preventive intervention.

Regarding the character of research (experiment), the research sample was divided into experimental and control group. 95 participants of experiment were in experimental group (5 study groups of future teachers who passed subjects „Primary Prevention of Drug Use“ in second level of higher school education). Control group consisted of 95 participants.

Results

Chart no. 1. *Comparison of attitude to drugs in all of its components between experimental and control group before preventive intervention in the form of subject „Primary Prevention of Drug Use“ and after its end*

Attitude to drugs		Cognitive component		Affective component		Behavioural component	
		AM	SD	AM	SD	AM	SD
ES N=95	Test	28,54	4,75	30,23	4,46	28,51	4,98
	Post-test	23,27	4,34	25,71	4,87	25,46	5,00
KS N=95	Test	29,27	4,70	30,34	4,71	27,77	5,35
	Post-test	29,93	4,91	30,92	4,00	28,80	5,54
t-test	Test ES vs. KS	-1, 074		- 0,158		0,983	
	Post-test ES vs. KS	- 9,899 ***		- 8, 057***		- 4,358***	

Explanatory text: ES – experimental group, KS – control group, AM – arithmetic mean, SD – standard deviation, * - p< 0,05 , ** - p< 0,01, ***- p< 0,001 (valid for all charts)

Data of rough score compared by experimental and control group using t-test show during entry testing the fact that there was no statistically significant difference between them, this being the desired presumption of realizing experiment. Difference in score of cognitive component of attitude between groups reached a value of – 0,73, which indicates a lower score by experimental group. In affective component reached the difference in score between groups the value – 0,11 with lower score by

experimental group participants and in behavioural component reached a value of 0,74 with higher score by experimental group. We averaged rough score into Likert scale in which is the measure tool created. Average value of cognitive component of attitude before application of preventive programme in experimental group was 2,38, in control group 2,44, in affective component in experimental group 2,52, in control group 2,53, in behavioural component of attitude in experimental group 2,38 and in control group 2,31. The above stated values show that attitude to drugs in experimental and control group was before setting experimental situation in two components slightly anti-drug oriented (cognitive and behavioural) and in affective component was ambivalent.

After experiment ended, we observed in all five study groups in experimental group statistically significant difference in all observed component of attitude compared to control group – cognitive, affective and behavioural. Difference value between groups reached significance level 0,1 %. Difference in rough score between groups reached value -6,66 in cognitive component, -5,21 in affective, -3,34 in behavioural component, in all components was score lower by experimental group. Average values of attitude transferred into Likert scale were after preventive intervention as follows: cognitive value ES 1,94, KS 2,49, affective component ES 2,14, KS 2,58, behavioural component ES 2,12, KS 2,40. Values of all three attitude components have in experimental group the character of slight level of non-consumer attitude, they are consistent, in control group they have identical character as before the experiment.

In charts 2 and 3 we state comparison of attitude components in individual groups (control and experimental) before realizing prevention of drug addictions and after its end. This directly points to result of education, which we expect in effectively realized prevention of drug addiction in the context of mediators theory of drug use.

Chart no. 2. *Comparison of difference in individual attitude components between test and re-test by experimental group*

Experimental group N=95	Test		Post-test		t-test
	AM	SD	AM	SD	
Cognitive component	28.54	4,75	23,27	4,34	11,256***
Affective component	30,23	4.46	25.71	4,87	9,989***
Behavioural component	28,51	4,98	25,46	5,00	7,256***

Chart no. 3. *Comparison of difference in individual attitude components between test and re-test by control group*

Control group N=95	Test		Post-test		t-test
	AM	SD	AM	SD	
Cognitive component	29,27	4,70	29,93	4,91	- 2,038*
Affective component	30,34	4,71	30,92	4,00	-1,572
Behavioural component	27,77	5,35	28,80	5,54	-2,996**

In chart no.2 is visible that in experimental group are differences between testing before starting the prevention programme and after its end very significant in all attitude components, with value of 0,1 % significance value. This points to high mutual statistical level of change in attitude to drugs. At control group (chart no.3), significant changes occurred at 1 % of significance in behavioural component of attitude in the direction of undesired change and at 5 % of significance in cognitive component of attitude in direction of increase of level of neutral attitude. In both case in control group this was a change which has a negative aspect, because in the area of attitude to drugs this shows statistically significant desired movement to neutral attitude, which enables prediction of increasing user's behaviour.

High statistically significant movement in all three components by experimental group show positive influence of experimentally set situation in the form of study subject.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Decisive mediator of drug versus anti-drug behaviour is considered to be attitudes to drugs (as does Fearnow – Kenney, Hansen and Mc Neal, 2003 a, b, Stel, Voordewind, 1998, Cassel, 1990 and others), while we come from general understanding of the term attitude and theory about creation, structure and changes in attitudes of people (primarily from works of Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968; Triandis, 1971; Výrost, 1989; Nakonečný, 1996, 1997, 1999; Shaver, 1987; Zanden,1987). Observed changes in drug attitude as key mediator of drug use in group of younger adult higher school students who passed complex and long-term prevention of drug addictions create overview about effective preventive influence. Effective preventive influence is based on targeted influencing of key mediators of drug use, where cumulation of techniques and approaches targeted to decrease risk in individual mediating variables is an appropriate strategy in prevention of drug addiction. It is probable, that especially in the period of adolescence but also in younger adult age, intended influence of one of the mediators creates changes by other, which are psychologically connected with it. Of course in the content of mediation influence of individual mediators of drug use is necessary entry diagnostics of risks in each mediator as well as analysis of their mutual relations, whose knowledge will enable to create highly efficient preventive influence from the point of view of individual approaches – informative, affective, social influence, as well as from the view of choosing techniques and means to reach primary goal - decrease risky drug behaviour up to rejection of drug in real behaviour of adolescents, and adults.

Our research in context of mediating model expressly supports strategy of education quality based on measurable results of education, whereby learning results are directly bound to measuring changes in mediators of drug use, which are in pre-

ventive action deliberately „changed“ by targeted influence according to default measured status of participants of preventive education before assembling „measure-made“ preventive content. It is possible to state that preventive oriented education in school environment doesn't influence directly and immediately the desired effect – elimination of drug use, but influences the effect indirectly, through changes of key mediators (which are ontogenetically specific), whose changes are measurable on the level of expected learning outcomes.

References

Adam, S. (2007). *An introduction to learning outcomes A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area*. 24p. [online: http://ccs.dcu. ie/afi/docs/bologna/a_consideration _of_the_nature_function.pdf]

Adam, S. (2008). Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process. Bologna Seminar: *Learning outcomes based higher education: the Scottish experience*, 21–22 February 2008, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. 19p.

Anspaugh, D., Ezell. G., Goodman, K. N. (1987). *Teaching Today's Health*. Ohio, Meril Publishing Company.

Fearnow – Kenney, M., Hansen, W., B, McNeal, R., B. 2003a. *Comparison of Postulated Mediators of School – Based Substance Use Prevention in Adolescence.* [online: http://www.tanglewood.net/du/pdf/OCR/Mediating%20Variables%20Paper.pdf], 24. 4. 2003a.

Fearnow – Kenney, M., Hansen, W., B., Mc Neal, R. 2003b. *Mediators and Drug Prevention*. [online: http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book_of_ Reading/Fearnow-Kenney.pdf, , 28. 3. 2003 b

Giles, S. M., Applegate, J. (2003). Communication Ability and Effective Teaching in Drug Prevention. *Teacher Training Book*. NIDA, 2003, p. 199–211.

Hansen, W. B. (1992). School – Based Substance Abuse Prevention: A Review of the State of the Art Curriculum 1980–1990. *Health Education Research*. Vol. 7, Issue 3, 1992, p. 403–430.

Hansen, W. B, McNeal, R. B. (1999). Developmental Patterns Associated with the Onest of Drug Use: Changes in Postulated Mediators during Adolescence. *Journal of Drug Issues*. Vol. 29, Issue 2, 1999, p. 381–401.

Hansen, W., B, McNeal, R., B. (2001). Self-Initiated Cessation from substance Use: A Longitudinal Study of Relationship Between Postulated Mediators and Quitting. *Journal of Drug Issues*. Vol. 31, Issue 4, 2001, p. 957– 976.

Hlavenka, V. (1993). Efekty experienciálneho výcviku v psychoterapii a poradenstve. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 28, č.1, 1993, s. 23–35.

Hlavenka, V. (1994). Problémy výskumov efektov experienciálnych výcvikov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29,č.2, 1994, s.154–164.

Krech, D., Crutchfield, R. S., Ballachey, L. (1968). *Človek v spoločnosti*. Bratislava, SAV.

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha, Academia.

Nekonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha, Academia.

Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha, Portál.

Shaver, K., G. (1987). *Principles of Social Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Stel, V. D., Voordewind, D. (1998). *Handbook prevention – alcohol, drugs and tobacco*. Council of Europe.

Tobler, N. S. (1986). Meta-analysis of 143 Adolescent Drug Prevention Programs: Quantitative Outcome Results of Program Participants Compared to a Control or Comparison Group. *Journal of Drug Issues*, 16, 1986.

Triandis, C. H. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York, John Wiley and Sons.

Verešová, M. (2000). Príčiny experimentovania s drogou a vzniku drogových závislostí. In: *Pedagogické a psychologické otázky výchovy k drogovej prevencii*. Nitra, Garmond, 2000, s. 68–128.

Verešová, M. (2001). Vplyv preventívnych intervencií na zmeny postojov k drogám. *Pedagogická revue*, 53, 2001, č.2, s. 140–152.

Verešová, M. (2004). Mediátory užívania drog. *Cesta k efektívnej prevencii drogových závislostí*. Nitra, UKF.

Verešová, M. (2011). Learning Outcomes in the Prevention of Drug Addiction from the Aspect of Learning. In: *Teaching and: Present Situation and Problems*. Užice, University of Kragujevac, 2011, p. 763–774.

Výrost, J. (1989). *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava, Veda.

Williams, C., L., Perry, CH., L. (1998). Lessons from Project Northland. Preventing Alcohol Problems during Adolescence. *Alcohol Health and Research World*. Vol. 22, No. 2, 1998, p. 107–116.

Wyrick, D., Wyrick, Ch. H., Bibeau, D. L., Fearnow-Kenney, M. (2001). Coverage of Adolescent Substance Use Prevention in State Frameworks for Health Education. *Journal of School Health*. Vol. 71, No. 9, November 2001.

Zanden, J. W. V. (1987). *Social Psychology* (Fourth Edition). New York, McGraw-Hill, Inc.

Доц. ПаедДр. Марцела Верешова, проф.
„Константин Филозоф“ Универзитет у Нитри, Педагошки факултет, Словачка

ПОСРЕДНИЦИ У УПОТРЕБИ ДРОГА У КОНТЕКСТУ ИСХОДА УЧЕЊА У ПРЕДМЕТУ: „ПРИМАРНА ПРЕВЕНЦИЈА НАРКОМАНИЈЕ“ У ОКВИРУ УНИВЕРЗИТЕТСКИХ СТУДИЈА БУДУЋИХ НАСТАВНИКА

Резиме

Циљ овог рада је да укаже на кључне очекиване исходе учења повезане са предметом „Примарна превенција наркоманије“ у другом нивоу универзитетских студија будућих наставника. У нашем истраживању смо нагласили важност мерења кључног знања и вештина за које ми сматрамо да су примарни циљеви учења у овом предмету, а који су значајни медијатори употребе дрога. У овом раду ћемо представити промене у неким посредницима употребе дрога, након завршетка дво-семестралне припреме будућих наставника психологије у предмету „Примарна превенција наркоманије“.

Кључне речи: *циљеви учења, примарна превенција наркоманије, медијатори употребе дрога, однос према дрогама, будући наставници, други ниво универзитетских студија*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.032
Изворни научни чланак
стр. 309–318

Prof. Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija

VIOLENCE BETWEEN PEER IN PRESCHOOL AND SCHOOL – REALITY OF OUR PRACTICE?

Abstract: Teachers and educators are witnessing bullying among coevals every day. Giving nicknames, kicking, tripping, are just some of the forms of violence that occur daily in our schools and kindergartens. The role of teachers and educators is very important; besides teaching, their job is also to look after the welfare and safety of all children. The task of teachers and educators is to recognize the signs of bullies as well as the victims so that they can identify and help them as soon as possible. It is important to know that if we see bullying among coevals, and do nothing to prevent it, we support the bully and give impression that bullying is normal and acceptable, which is not.

Key words: *violence, teachers, educators, sensitivity*.

HOW DO WE UNDERSTAND PEER VIOLENCE?

Various authors denote the problem of peer violence with different explanations of the English term „bullying“. In Slovenia, expressions like „peer violence“, „intimidation“ and „maltreatment“ are most often used. Actually, this is a kind of violence that happens in school, and where the causal agent (the bully) and the victim are peers (Aničić et al., 2002).

Sharp and Smith define peer violence as a form of aggressive behaviour, which is usually done on purpose and causes painful consequences. Generally, this behaviour is continual and can lasts for several months or years. It is characterised by the lack of the victim's power to defend him or herself (Smith and Sharp, 1994; adapted from Pušnik 1996: 15).

Peer violence can also be defined by a single event. This happens if there is an obvious difference in physical or mental power between the victim and the causal agent that are not in a friendly relationship. An obvious difference in power means that the causal agent of the violence is larger, physically stronger and more established in the group. Then again, we cannot say that every fight or argument among the youth is considered as peer violence. The main purpose of peer violence is to frighten and hurt the victim, and to increase the bully's sense of power (Aničić et al., 2002).

The authors (ibid.) differentiate between: *physical violence* (pushing, kicking, punching, pulling hair, slapping, spitting, shutting into closets, restriction of movement,…), *verbal violence* (offensive nicknames, insults, writing foul words on walls or in restrooms, spreading false rumours, …), *mental violence* (threats, insulting gestures, tormenting, sexism, nationalism, …), *economic violence or extortion* (requiring money or other material values; the causal agent demands the victim to stay quiet about certain things he or she had witnessed before, e.g. vandalism; the causal agent demands the victim to help him or her cheat at tests or to write his or hers homework,…), and *sexual violence* (caressing, groping, using insults with sexual content, soliciting to showing sex organs, showing pornographic literature, forcing into sexual intercourse, and rape).

Peer violence most often happens in school, on the way to or from school, and in the school's vicinity. The authors warn (ibid.) that the most dangerous places for bullying are restrooms, the dining hall, hallways, wardrobes, and the school yard, because the teachers' control there is the smallest, the pupils are left to themselves, and of course to their peers.

The teachers' reactions on the occurrence of peer violence

Pušnik believes (1999) that teachers often do not notice peer violence, pass by it, and act like it is none of their business („he is not one of my pupils“, „they are not doing anything unusual“,…), misinterpret the situations (e.g. if the pupil is late for class, teachers treat the student as irresponsible, but they do not think that the pupil is perhaps late, because the bullies are detaining him or her outside…), or they do not take the victims' complaints seriously enough („it is okay“, „tomorrow, you will already be friends“…). By doing this, the teachers give the causal agents of aggressive behaviour support, while the victim feels even more hurt, loses faith in the teacher, and in the adult's authority.

Due to teachers' improper treatment, probably a lot less victims seek help with them. The author believes that if we do not actively prevent bullying, this represents our quiet agreement with such behaviour (Pušnik 1999: 54).

The purpose of the study

According to the fact that the presence of peer violence in Slovenian kindergartens and schools is increasing, we were interested in:

- which types of peer violence are perceived by pre-school teachers and teachers, and
- how do they act when they come into contact with peer violence.

We used a descriptive approach, supported with the method of description, method of compilation, and causal-non-experimental method. The study is based on

a fortuitous occasional sample of 25 pre-school teachers and 25 teachers (from the first to the fifth grade of nine-year basic school). The survey was carried out in the school year 2010/11.

The same shares of teachers, from the first to the fifth grade (50.0%), and pre-school teachers (50.0 %) were participating in the survey.

RESULTS AND INTERPRETATION

Table 1. *Types of violence noticed by pre-school teachers and teachers*

	Basic school		**Kindergarten**		**Total**	
	f	f %	f	f %	f	f %
Insults, offensive nicknames	21	10.1%	16	8.4%	37	9.3%
Threats	23	11.1%	20	10.5%	43	10.8%
Tripping	16	7.7%	14	7.4%	30	7.6%
Pulling hair, slapping	20	9.7%	22	11.6%	42	10.6%
Kicking	22	10.6%	20	10.5%	42	10,6 %
Throwing items	16	7.7%	14	7.4%	30	7.6%
Extortion	22	10.6%	20	10.5%	42	10.6%
Groping, caressing	18	8.7%	16	8.4%	34	8.6%
Spreading false rumour	16	7.7%	15	7.9%	31	7.8%
Isolation	17	8.2%	15	7.9%	32	8.1%
Spitting	16	7.7%	17	8.9%	33	8.3%
Other	0	0.0%	1	0.5%	1	0.3%

According to the gained results, we found out that a majority of teachers and pre-school teachers perceive all types of peer violence stated by Aničić and other authors (2002). Teachers and pre-school teachers most often notice mental violence (threats 10.8%), physical violence (pulling hair and slapping 10.6%, and kicking 10.6%), and extortion (10.6%). This is followed by verbal violence, which is manifested in the forms of insults and offensive nicknames (9.3%), sexual violence (groping and caressing 8.6%), physical violence (spitting 8.3%), mental violence (isolation 8.1%, and spreading false rumours with 7.8%). Teachers and pre-school teachers most rarely notice tripping (7.6%) and throwing items (7.6%).

There were no statistically significant differences in teachers' and pre-school teachers' answers ($\chi^2 = 2.403$, g = 11, P = 0.997 → P > 0.05). Although, data shows that teachers perceive all types of peer violence, especially mental violence (threats 11.1%), physical violence (kicking 10.1%), extortion (10.6%) and verbal violence (insults and offensive nicknames 10.1%). This is, with 9.7%, followed by pulling

hair and slapping as forms of physical violence; groping and caressing (8.7%) as forms of sexual violence; and isolation (8.2%) as a form of mental violence. Tripping, throwing items, spitting and spreading false rumours occur with the same percentage (7.7%).

The fact that all these types of violence already happen among peers in kindergarten is especially worrying. The prevailing form is physical violence (pulling hair and slapping 11.6%, and kicking 11.6%), which is then followed by mental violence (threats 10.5%), extortion (10.5%), and spitting, with 8.9%, as a form of physical violence. Pre-school teachers think that sexual violence (groping and caressing 8.4%) and verbal violence (insults and offensive nicknames 8.4%) occur approximately the same. This is also similar in the occurrence of mental violence (isolation 7.9%) and verbal violence with spreading false rumours (7.9%), and physical violence (tripping and throwing items 7.4%).

On the basis of the data we asses that physical violence is most present in kindergartens, while mental violence is more typical for schools. This is, according to the children's/pupils' developmental stage, completely understandable. The data is particularly disturbing, because the occurrence of various types of peer violence increases with the years of schooling.

Table 2. *Causal agents of violence among peers*

	Basic school		**Kindergarten**	
	f	f %	f	f %
Girls	1	4.0%	0	0.0%
Boys	18	72.0%	12	48.0%
Both	6	24.0%	13	52.0%
Total	25	100.0%	25	100.0%

The result of χ^2 – test: $\chi^2 = 5.235$, g = 2, P = 0.073 → 0.05 < P < 0.1

Formerly, people used to believe that boys are „naughty“ and girls are „good“. The survey showed that this is perhaps true to some extent. Mainly in basic school, teachers believe that peer violence is caused by boys (72.0%), while girls do it in a much smaller share (4.0%). One third of teachers are convinced that both, girls and boys, are the causes of violence. Although, Chi-square test showed that there are no statistically significant differences between the causal agents of violence, we can say that there exists a tendency of differences. The majority of teachers believe that boys and girls alike are the causes of violence (52.0%), while others believe that the causal agents are only boys (48.0%). It is interesting that the share of teachers, who believe that the agents are both, is once a smaller as the share of the pre-school teachers. Are girls in kindergarten „naughtier“ than in basic school? Maybe they, after leaving kindergarten and entering basic school, mature a little bit, become smarter and aware that teasing or maltreating others is not right.

Table 3. *The victims of peer violence*

	Bbasic school		**Kindergarten**	
	f	f %	f	f %
Girls	10	40.0%	5	20.0%
Boys	6	24.0%	5	20.0%
Both	9	36.0%	15	60.0%
Total	25	100.0%	25	100.0%

The result of χ^2 – test: χ^2 =3.258, g =2, P =0.196 → P>0.05

The result of the Chi-square test showed that there are no statistically significant differences between the victims of violence in basic school and in kindergarten. Although, the data reveals that the girls are in basic school once frequently victims of peer violence (40.0%) as are girls in kindergarten (20.0%). The share of teachers (36.0%) and pre-school teachers (60.0%) who believe that the victims are both (girls and boys) is quite high. Boys in basic school already try to be „hotshots“, and maybe because of that „mess around“ with the girls by tripping and groping them. On the other hand, in the kindergarten, girls are the ones who more and more misbehave, tease other children, extort toys (by crying), and spread false rumours …

Table 4. *Indicators that allow teachers to identify victims of peer violence*

	Basic school		**Kindergarten**		**Total**	
	f	f %	f	f %	f	f %
Lonely, without friends	16	13.8%	14	15.6%	30	14.6%
Nervous, stops eating	17	14.7%	12	13.3%	29	14.1%
Is afraid of coming to and leaving from school/kindergarten	24	20.7%	15	16.7%	39	18.9%
Is always in the teacher's/pre-school teacher's vicinity	13	11.2%	12	13.3%	25	12.1%
Loses a part of his/hers clothes during the day	2	1.7%	0	0.0%	2	1.0%
His/hers school things have been damaged or he/she is without them	7	6.0%	7	7.8%	14	6.8%
Has unexplained bruises or other injuries	17	14.7%	12	13.3%	29	14.1%
Becomes violent towards other children	17	14.7%	15	16.7%	32	15.5%
Has negative positions about violence	3	2.6%	1	1.1%	4	1.9%
Other	0	0.0%	2	2.2%	2	1.0%

The result of χ^2 – test: χ^2 = 7.428, g = 9, P = 0.593→ P > 0.05

Aničić (2002) believes that all the above indicators are characteristics of the victims. The Chi-square test of the interviewees' answers did not show statistically significant differences. The results show that teachers (20.7%) and pre-school teachers (16.7%) most easily recognize the victims by their fear from coming to and leaving from school/kindergarten. This is followed by loneliness, nervousness, loss of appetite, and unexplained bruises. This was also expected in our hypothesis that can be confirmed. The respondents also state that the victims are often recognized by the fact that these children (victims) become violent towards other children, even though they were not such before. We have to be aware of the importance of identifying victims' indicators, because only in this way, we can recognize and help them as soon as possible. Teachers and pre-school teachers least believe that the indicators of peer violence are the child's negative positions about violence and losing a part of his or hers clothes. We think that it is important that teachers really know children, their positions and values, because this allows them to easily notice the changes in children. It is always necessary to closely monitor children or pupils, even though we believe that children do not maltreat each other. Only by doing this, we can do a lot. We have to be sensitive and open for all happenings, in order to identify the types of violence and be prepared to take measures.

Table 5. *How would teachers/pre-school teachers act after witnessing peer violence?*

	Basic school		Kindergarten		Total	
	f	f %	f	f %	f	f %
They would punish the causal agent of the violence	13	18.8%	9	14.1%	22	16.5%
They would laugh	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
They would not interfere in the maltreatment, but would ignore it	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
They would advise the participants to solve the problem themselves	5	7.2%	5	7.8%	10	7.5%
They would inform parents	18	26.1%	19	29.7%	37	27.8%
They would head the participants to the headmaster, social worker	7	10.1%	9	14.1%	16	12.0%
They would stop the maltreatment and talk with the participants	25	36.2%	22	34.4%	47	35.3%
Other	1	1.4%	0	0.0%	1	0.8%

The result of the χ^2 – test: $\chi^2 = 2.399$, g = 7, P = 0.792 → P > 0.05

The teachers' and pre-school teachers' answers are very much alike, and there are no statistically significant differences between them. Both groups strongly believe that teachers/pre-school teachers who witnessed peer violence should immediately stop maltreatment and talk with the participants. We think that it is good that teachers/pre-school teachers are aware that violence must be stopped, and that they try to, by talking with the participants, prevent another potential act of violence. After prevented violence, teachers (26.1%) and pre-school teachers (29.7%) believe that parents should be informed about the incident. The information that not one of the interviewed teachers/pre-school teachers would not ignore the violence or laugh at it is very important. Some teachers (18.8%) and pre-school teachers (14.1%) also believe that the causal agent of the violent behaviour should be punished.

It is important that we are sensitive enough to notice an act of violence. This means that we see and hear it, that we recognize the call for help, and react to it.

Table 6. *What would teachers/kindergarten teachers do to prevent peer violence?*

	Basic school		Kindergarten		Total	
	f	f %	f	f %	f	f %
Talk with the victims, bullies	21	27.6%	21	30.9%	42	29.2%
Prepare class meetings on the subject of peer violence	21	27.6%	16	23.5%	37	25.7%
Educate on the subject of peer violence (e.g. seminars)	21	27.6%	22	32.4%	43	29.9%
Regularly monitor the hallways during recesses, in larger numbers	12	15.8%	7	10.3%	19	13.2%
Other	1	1.3%	2	2.9%	3	2.1%

The results of the χ^2 – test: $\chi^2 = 1.928$, $g = 4$, $P = 0.749 \rightarrow P > 0.05$

These teachers'/pre-school teachers' answers also do not show statistically significant differences, because they are very similar to each other. The majority of both groups agrees that they would prevent peer violence by educating themselves on this subject (29.9%), and to always talk with victims and bullies on this subject (29.2%). This was also presumed in our hypothesis, which can be completely confirmed. Teachers and pre-school teachers could also prevent peer violence by preparing class meetings on the subject of bullying, and present the children with all the negative features and consequences of violence. In this way, children would be forced to ponder, to find out that violence is something bad, and that they should not harm others, if they do not wish to be harmed themselves.

CONCLUSION

In this article, we, with the help of literature and empirical studying, verified which types of peer violence are noticed by teachers/pre-school teachers, and how they act when facing bullying. We are aware that the results are not representative, because they are based on a small number of interviewees and cannot be generalised. Nonetheless, they indicate a part of the problematic connected with peer violence in kindergartens and basic schools.

It is important that teachers/pre-school teachers are aware that even a seemingly „innocent“ thing, such as spreading rumours or nicknaming, is considered peer violence. Most often noticed bullying is pulling hair and slapping, kicking, threats and extortion. Pre-school teachers and teachers have stated that they, daily or at least weekly, come into contact with the mentioned types of peer violence, what is very disturbing. We have to be aware that there exist a lot more violence that is hidden to teachers/pre-school teachers, for it happens when adults are not present. That is why, it is important to establish mutual trust and respect, and that teachers/pre-school teachers in the cases of detected violence act firmly and quickly. If a teacher/pre-school teacher is witnessing such violence and does nothing to stop or prevent it, it means that it supports it and is in accordance with it. In this way, he or she is giving the bully all of his/hers support, while all the rest have a feeling that violence is something normal and even acceptable, which is certainly not.

We found out that after noticed peer violence teachers/pre-school teachers try to establish a dialogue between the participants. It is important that even the youngest children are taught that problems can be solved in a much more acceptable manner, e.g. with conversation. In the years of growing up, it is important for the children to have proper models, which will help them and affect their way of doing and behaving. Mostly in kindergartens, conversation alone is usually enough to prevent future acts of violence, while in schools other measures have to be taken.

Literature

Aničić, K. et al. (2002). *Nasilje – nenasilje*. Ljubljana: i2.

Cowie, H. (1998). Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. In: *Educational research and evaluation*, vol. 4, no. 2, 108–125.

Hvauc, M. (2009). *Nasilje med vrstniki*. Graduation thesis. Maribor: Faculty of Arts.

Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: The National Education Institute of the Republic of Slovenia.

Pušnik, M. (1996). Project: *Trpinčenje med otroki in mladostniki:* delovno gradivo. Ljubljana: The National Education Institute of the Republic of Slovenia.

Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: The National Education Institute of the Republic of Slovenia.

Pušnik, M. et al. (2004). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja*: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: The National Education Institute of the Republic of Slovenia.

Smith, P. K. and Sharp, S. (1994). The Problem of School Bullying. In: P. K. Smith and S. Sharp (Ed.): *School Bullying*. London: Routledge.

Izr. prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec
Univerza na Primorskem**,** Pedagoška fakulteta**,** Koper, Slovenija

NASILJE IZMEĐU VRŠNJAKA U VRTIĆU I ŠKOLI – REALNOST NAŠE ODGOJNE PRAKSE?

Rezime

Učitelji i vaspitači svakodnevno su svjedoci nasilja između vršnjaka u vrtiću i školi koje se primjećuje kao neprihvatljivo nazivanje, udaranje, spoticanje, itd… Pogotovo ona djeca koja su drugačija od prosjeka, najčešće su žrtve nasilnika često bez pravih razloga. Zadaća učitelja i vaspitaća je prepoznati znakove nasilnika i njihove žrtve da bi se takvo ponašanje uklonilo. Zbog toga je razvijanje osetljivosti učitelja i vaspitača za nasilje među vršnjacima iznimno važno.

Ključne reči: *nasilje među vršnjacima, učitelji, vaspitači, osetljivost.*

VII

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 81'276.3-053.4
Изворни научни чланак
стр. 321–336

Проф. др Видан В. Николић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

УЧЕЊЕ ТАЈНИХ ЈЕЗИКА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА – ОД КРЕАТИВНЕ ИГРЕ ДО РАЗВИЈАЊА ЈЕЗИЧКОГ ОСЕЋАЊА*

Апстракт: У овом раду се говори о учењу тајних језика у нонсенсним играма код деце предшколског узраста као креативној игри са функцијом развијања језичког осећања. Пошто је игра основни принцип и метод рада са децом предшколског узраста, треба до краја инсистирати на дечјој склоности за играње и искушавање моћи језика.

Циљ рада је да се систематизују различити модели дечјих тајних језика који кроз усмерену стваралачку игру остварују трансфер знања у развијању језичког осећања на више фонолошких нивоа: (1) изговор тешких гласова за артикулацију (африкате и сугласничке групе са плозивима) и (2) правилно формирање границе слога.

Кључне речи: *дечји тајни језици, нонсенсне игре, предшколско васпитање, креативна дечја игра, развијање језичког осећања*.

1. У историји развоја школства у Србији, у васпитању (и образовању) које се тиче најмлађих, дакле овде предшколаца, у нашој пракси – а тиме и у педагошкој, психолошкој и лингвистичкој науци – чинили су се пионирски покушаји врло касно у односу на школске системе у развијеним друштвима у свету. Познато је да се традиционална „припрема“ деце за полазак у основну школу одвијала искључиво у оквиру породице,[1] а организовани процеси у оснивању установа за полазак деце у вртић и предшколско васпитање одвијали су се у нашем времену. Зато је у свим наукама и научним дисциплинама које се на било који начин баве проучавањем овог вида припреме деце за полазак у основну школу, остало доста отворених питања у тражењу најмодернијих мо-

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, бр. 179026 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

[1] Не треба у потпуности одбацивати наслеђе „народне педагогије“ у васпитању деце на предшколском узрасту. Део тог искуства из богате усмене традиције може се наћи у књизи *Народна педагогија* Јована Миодраговића (1914).

дела, али је остало и великог простора да се врше истраживања која треба да помогну да се поред васпитног карактера овој институција (вртић није установа у којој се само чувају деца) синхронизује и други сегмент – образовни – који треба да омогући психофизички и интелектуални развој детета са захтевима модерног друштва, као и безболнији прелазак из једног степена у други степен школовања. Вероватно да дете поласком у први разред доживљава највећи преображај у животу и стрепњу (заједно са породицом, понекад и целом фамилијом) како ће се снаћи у новим околностима и сасвим другачијим обавезама (уп. Рот 1974: 161–163). И управо су у првом разреду највеће разлике у оним основама на које треба поставити темеље наставе почетног читања и писања, да асптрахујемо друге области наставе језика и књижевности. Српски језик (матерњи језик) у млађим разредима основне школе, и уопште, јесте наставни предмет и језик на коме се реализује настава осталих предмета. Зато је одговорност наставника (читај: васпитача и учитеља) у том сегменту већа и сложенија.

2. Који су кораци у методици развоја говора да се, метафорично речено, пође од „слова А“, односно, опет метафорично речено, „да се прво научи бројати од 1 до 10, а тек онда од 100 до 1000“? То је проблем који је ставио наставнике, у ширем смислу речи, педагоге и методичаре пред дилему како разрешити питање хетерогене предспреме деце у првом разреду. Познато је да у првом разреду имамо децу која су „табула раза“ до деце која умеју да читају и пишу оба писма, знају да раде на компјутеру, свирају клавир, говоре енглески – и „досађују се“ на часу док њихови другови уче „косу танку и усправну дебелу“. Све се то могло „ублажити“ ако се успоставља здрава основа на којој се почетне разлике нивелишу: ако у први план дође до изражаја индивидуални рад и/или смисао за игру.

Има један вид рада који ставља „под исту капу“ сву децу: и ону која су дошла потпуно научена и ону која готово ништа не знају – то је игра. Креативна игра је онај сегмент рада који ставља све у исти положај и показује да сви имају исту моћ језика, да сви имају исту могућност да развијају своје језичко осећање. То је оно што не познаје границе и не признаје социјално порекло, образованост родитеља, пол деце. То је, дакле, потреба деце за игром: да се играјући уче и да се учећи играју.

2.1. Да би усмерена игра имала и дидактички аспект (да не буде сама себи сврха), треба да видимо „како деца уче“. О томе у *Правилнику* за предшколце стоји:

„Како деца уче:

- дете има урођену мотивацију да учи и сазнаје;
- дете учи када за то има лични разлог и када оно што учи за њега има значење;
- учење је процес изграђивања, а не усвајања знања;

– дете учи путем интеракције са социјалном и физичком средином тако што непрестано мења и прилагођава своја претходна искуства и сазнања;
– за дете је игра посебно значајна активност, осим што је начин изражавања, она представља и специфичан облик учења.

Процес учења код предшколске деце јесте специфичан: учење је често ограничено контекстом дешавања, успутно и случајно, мање свесно, са мањим способностима вербализовања и кодирања, скромнијим могућностима логичког закључивања, али са великим могућностима памћења, перцептуално фиксирано, али зато имагинативно и иконички (представно) богато. Деца уче у свим ситуацијама и током целога дана“ (*Правилник*, 2006: 19).

2.2. Која је улога васпитача у усмереној игри?

„Деци је потребан васпитач као саиграч, занимљив, ведар, који помаже деци да испоље самосталност; помаже деци да артикулишу своје потребе и усмере радозналост; заједно са децом тражи и креира материјале за игру; помаже да се открију нови аспекти игре и играчака. Он постаје чувар аутентичности дечје игре, чувар дечјих радова, који не присиљава децу и не прекида их; штити игру од претеране педагогизације“ (*Правилник*, 2006: 26).

3. Полазна тачка у нашем раду је назнака разрешење питања колико се у вртићу и/или у предшколском васпитању, тј. у реализацији образовних циљева, у неким сегментима фонолошких нонсенсних игара, кроз креативну усмерену игру може пресудно утицати на правилан развој језичког осећања. Циљ рада је да се издвоје оне активности са предшколцима које се реализују као нонсенсне игре у творби тајних језика и то најпре које имају функцију у реализацији изговора тешких гласова и тешких сугласничких група, као и – у најширем плану – развијању језичког осећања за границу слога и акценатских целина, функцију клитика у линеарној синтагматској реализацији говора.

4. Прво, да видимо шта је то **нонсенс**?

Термин **нонсенс** (нл. *non sensus*) – *бесмислица, глупост, оно што нема никаквог смисла* – дошао је у српски језик као посуђеница посредством француског (*non sens*) и енглеског (*nonsense*). Условно, са књижевнотеоријског аспекта, дистрибуција значења термина ***нонсенс*** има приближне конотације као и у колоквијалном језику. Иако се у књижевности полази од „осмишљене бесмислице“, ипак се приближавамо етимолошкој дефиницији овог устаљеног интернационализма. Значи, у нонсенсну књижевност се убрајају текстови „nelogične ili apsurdne sadržine, katkad sa izmišljenim rečima, pravljeni za zabavu deci ili kao humoristička poezija“ (*Rečnik književnih termina*, 1985: 487).

У овом раду опредељујемо се да о нонсенсу говоримо са два аспекта: (1) нонсенс као (не)огољени хумор, тј. као вид стваралачке игре у активирању де-

це и/или сама дечја стваралачка игра и (2) нонсенс као вид позитивног трансфера знања кроз стваралачку игру. Подразумева се да ове две равни посматрања нонсенса не треба функционално раздвајати (уп. Николић 2010: 112).

5. Друго, да видимо шта је то **тајни језик**?

О особеним видовима споразумевања и писања у српској традицији говори се у лингвистици и етнологији – реч је о феномену *тајни језик*:

„Ови специјални [тајни] језици настају из општих језика појединих народних заједница, али се њихов речнички материјал диференцира и чини нешто специфично и карактеристично за ону класу у којој се такав језик развија“ (Дробњаковић 1960: 113).

5.1. О функцији тајних језика, Дробњаковић каже:

„Тајним језицима углавном се жели једно: да непозната и непосвећена лица не могу да дознају оно о чему се говори, да се, дакле, сачува тајност разговора, што је општа појава, јер тајних језика има како код народа на вишем степену цивилизације тако и код примитивних народа“ (Дробњаковић 1960: 113).

5.2. У велики број тајних језика појединих социјалних и професионалних (најчешће некадашњих „еснафских“) група, Дробњаковић убраја и *ђачки тајни језик*. Истраживања тајних језика у српској традицији показују да су нестали заједно са нестанком појединих занимања пред налетом нових технологија и другачијег начина производње, али има оних који су сачувани до данашњих дана (на пример, *бањачки језик* мајстора дрводеља Осаћана – из источне Босне, из предела Осат).

5.3. Тајни језик мајстора дрводеља из Осата (који су неколико векова по источном Балкану градили чувене дрвене куће „осаћанке“) јесте „живи“ језик (заокружени систем за потпуно споразумевање довољан у одређеним околностима) захваљујући што су се ови мајстори прилагодили новим условима градитељства – и данас сви мајстори говоре „бањачким“ језиком. Мајстори су имали потребу да их не разуме газда код кога су градили ако су нешто погрешили у послу или им се нешто није свидело. У том језику има неколико стотина речи које су у сусрету са другим мајсторским групама или у другом социјалном окружењу преузете из других балканских језика и прилагођене деривационим узусима и синтакси српскога језика. Пошто се тај тип језика базира на лексици а не на фонетским комбинацијама, нама није интересантан за ову прилику.

6. За свестрани развој личности психолози издвајају три фактора: улога наслеђа, средине и активност. За нашу тему је интересантан „утицај школе и вршњака“ (Рот 1974: 161–163). Дакле, феномен дечјих тајних језика посматрамо у оквирима установе коју похађају предшколци, у функцији развоја дискриминације и артикулације гласова.

6.1. Када анализира фонолошки развитак деце, Дејвид Кристал каже:

„Kad napune godinu dana, deca su već naučila mnogo o tome kako odrasli upotrebljavaju glasove za izražavanje razlika u značenju, ali njihova sopstvena sposobnost da obrazuju te glasove unekoliko zaostaje. Neka jednogodišnja deca mogu da prepoznaju nekoliko desetina reči što uključuje poveliki opseg samoglasnika i suglasnika, ali njihova vlastita sposobnost da te reči izgovore može biti ograničena na svega dva ili tri suglasnika i jedan jedini samoglasnik“ (Kristal 1988: 240).

6.2. Када осети моћ да се поиграва језиком, дете га доживљава као највеће откриће. То је први предуслов да се дете може укључити у процес стварања у језику – креативног стварања. И ако у томе понекад изгледа да има одређене деструкције, тај вид нонсенса јесте најважнији корак да се дође до сврсисходности сваког поступка, да ништа није без сврхе. То је поступак који треба искористити.

Истраживачи развоја језика код деце констатовали су:

„Zasad nije moguće tačno predvideti redosled kojim će deca početi da koriste nove glasove. Neka deca imaju svoje ‘omiljene’ glasove koje umeću u mnogo reči bez obzira na to da li ih odrasli upotrebljavaju ili ne; druga ‘izbegavaju’ glasove – na primer, dosledno ispuštaju određene suglasnike na kraju reči. Mogućne su, pored toga, i mnoge varijacije u odnosu na to kako se proizvode ciljni glasovi – jedno dete reč *drvo* u roku od nekoliko sati izgovaralo kao [davo], [divo] i [duvo]. Drugo jedno dete proizvelo je deset različitih oblika reči *pen* [pero] u ciglo pola sata“ (Kristal 1988: 240).

Дакле, ова фаза дечје игре у различитим варијацијама једне речи може се искористити да се уведе нонсенсна игра у којој се реализује усмерена фонолошка игра у којој добија правилан изговор гласова.

6.3. Даље, уочене су тенденције како се врши супституција гласова:

„Takođe se mogu uočiti tendencije u tome kako deca menjaju glasove onda kada pokušavaju da ih upotrebe. Ove tendencije obuhvataju sledeće pojave:

• Frikativi obično se zamenjuju okluzivima, npr. *jesam* izgovara se kao *jetam*.

• Velari obično se zamenjuju alveolarnim suglasnicima, npr. *grad* izgovara se kao *dad*.

• Izgovaraju se suglasničke grupe, npr. *vrata* izgovara se kao *vata*.

• Suglasnici na kraju reči često se ispuštaju, npr. *orah* izgovara se kao *oja*.

• Nenaglašeni slogovi često se izostavljaju, npr. *bombona* postaje *bona*.

• Kako reči postaju duže, glasovi u jednom delu neke reči mogu izmeniti izgovor glasova u drugim delovima reči. Ova tendencija glasova da se ‘harmonizuju’ zapaža se i kod suglasnika i kod samoglasnika. Suglasnička harmonizacija može se

naći npr. u izgovoru reči *pritisne* kao *titine*, s identičnim (ili gotovo identičnim) suglasnicima. Samoglasnička harmonija mogla bi se čuti ako bi se reč *čokolada* izgovorila, na primer, kao *kada*.

• Daje se prednost upotrebi glasa [j] umesto *l* i *r*, npr. *lutka* kao *juka*, *riba* kao *jiba*“ (Kristal 1988: 240).

Дакле, у циљу остваривања игре тајних језика треба искористити склоност деце за супституцију гласова, а с друге стране, потребно је „све вратити на своје место“. Процес је дуг и пун препрека. Ако се не уради правилно у једном сегменту процеса правилне дискриминације и артикулације гласова, код деце остају неправичности које прерастају у говорне мане.[2]

7. Из појединих традиционалних тајних језика, најчешће везаних за делатност сточарства (где су махом и деца имала важну улогу), развијали су се дечји тајни језици.

Овде полазимо од оних тајних језика који се базирају на фонолошким комбинацијама у којима се додавањем сугласника или сугласничких група у различитим деловима речи (иницијалном, медијалном или финалном) добијају какофонијске конструкције, при чему су, као код брзалица, могуће говорне грешке.

7.1. „У тајним језицима уобичајено је да се у речи после сваког слога убаци по један одређен и исти слог или само један глас, и тако учини да оно што се каже постане неразумљиво за оне који ту тајну не познају. Такав начин изражавања у неким нашим крајевима зове се пословички, а његова најпростија врста био би ђачки језик, у коме се после или испред сваког слога у речи додаје – односно умеће један одређени или исти слог, на пример: па, кр, итд. Ево неколико примера: *Ја-па ћу-па да-па до-па-ћем* = ја ћу да дођем, или: *Кр-о-кр-ћеш кр-ли кр-да -кр-и-кр-де-кр-мо -кр-у-кр-чар-кр-ши-кр-ју* = Ћеш ли да идемо у чаршију“ (Дробњаковић 1960: 113).

7.2. У игри „прекојезик“ тајно споразумевање је пермутацијом слогова „тако да задњи дође напред а предњи после задњих“: *Ћеш-хо ли да деш-и ћи-ку* = Хоћеш ли да идеш кући? (Дробњаковић 1960: 113)

7.3. Вук Стеф. Караџић у *Српском рјечнику* из 1852. године у две одреднице говори о тајним језицима:

[2] Четворогодишња девојчица J. J.-T. тешко је изговарала струјни безвучни глас „с“ (замењивала га африкатом „ц“) – и већ изазивала пажњу у породици са благим одобравањем у имитирању, што је ишло на руку да се учврсти та грешка – једном се вратила из вртића („витића“) и рекла да уме да изговори „с“ јер јој је васпитачица показала како да намести говорне органе.

(1) У одредници ***козарски*** наводи примере из козарског тајног језика: **крдокрђи крмекрни** = *дођи мени*; **крдокрнекрси крвокрде** = *донеси воде* (Караџић 1975: 282).

(2) У одредници ***прекоречица*** (Караџић 1975: 573) упућује на одредницу ***пословица***:

„**пòсловица** f. (...) linguae fictae genus, lictae ex lingua patria, interpolatis singulis syllabis, н. п. ***добродонашенесловиси ведово добреде***, т.ј. донеси воде; то се каже великом пословицом, а малом: ***дијодонијесиси вијоводиједе*** итд. (Караџић 1975: 550).[3]

Дакле, то су модели тајних дечјих језика који се и данас препоручују као усмерена игра у васпитном раду у вртићу и у млађим разредима основне школе.

8. Модели тајних језика којима се могу, условно речено, васпоставити темељи развијања језичког осећања деце предшколског узраста могу имати вертикалну корелацију од вртића до основне школе. Могу се користити и у средњошколском и факултетском образовању за лакшу упамтљивост неких сувопарних класификација у фонологији.

Модерна педагошка учења проверена у пракси недвосмислено потврђују да је најбољи, рекло би се и једини, начин да се развија језичко осећање деце предшколског узраста усмерена дечја игра, често и са нонсенсним садржајем.

Наша пажња биће усмерена на оне нонсенсне игре са елементима „тајних језика“ које у правом плану имају фонолошке игре.

У већ класичној методици развоја говора предшколске деце Радомира Матића посвећује се посебна пажња фонолошким говорним играма:

„To su igre glasovima, slogovima i delovima reči, imitiranjem raznovrsnih šumova i zvukova iz prirode, glasanja ptica i javljanja životinja i živine, kao i onomatopeja iz nežive okoline: tik-takanje časovnika, zvuk aviona, zvrjanje kamiona itd.“ (Matić 1985: 124).

9. У одређеном периоду развоја говора дете изговара речи на слогове и то је процес који треба подстицати и развијати. Прве речи у говору деце су и настале удвајањем истих слогова: *ма-ма*, *ба-ба*, *та-та*; али се тај процес може и продужити као игра.

Дејвид Кристал говори о редупликацији:

„Tokom druge godine života jedan efekt poznat kao *reduplikacija* postaje važno obeležje u fonologiji deteta: različiti slogovi neke reči izgovaraju se na isti način. Jedno dete je reč *vater* [voda] izgovara kao [wowo]“ (Kristal 1988: 246).

[3] Милан Ђ. Милићевић у *Кнежевини Србији* (Београд 1976, стр. 631) говори да сви Ужичани одреда говоре „пословичким језиком“.

10. Успех у букварској настави, дакле, у првом разреду основне школе, када се ударају темељи језичке компетенције ученика, зависи од онога што су ученици „донели“ у језичком осећању, тј. шта су „научили“ у предшколском васпитању и образовању. Ту могу да буду сложени задаци који се реализују кроз нонсенсну игру.

Радомир Матић је на примеру приче *Три медведа* (по руској народној причи) на бази нонсенсног казивања приповетке, развио низ поступака за предшколце у којима се реализује усмерена игра:

(1) Метатезом – тако што се на крају речи убацује почетни слог;

(2) Додавањем слогова:

(а) у иницијалној позицији речи;

(б) у медијалној позицији речи;

(в) у финалној позицији речи.

„Nonsensni način kazivanja sadržaja može se izvoditi na različite načine, prema tome kako se igrači dogovore. Višesložne reči mogu se izokrenuti na razne načine: medveda (damedve, edamedv, vedamed, dvedame, edvedam, amedved advedem)...“ (Matić 1985b: 17).

11. У првим српским фонолошким букварима: *Буквар* Адама Драгосављевића (1825) и *Оглед српског буквара* Вука Стеф,. Караџића (1827) вежбе почетног читања дају се у слоговима – и то су револуционарни модели лакшег изговора речи у односу на раније букваре у којима су се прво именовала слова па се онда читале целе речи (уп. Николић 2011: 543).

12. Према основном приступу у учењу читања, методе и поступке у настави почетног читања и писања, методичари класификују на следећи начин:

(1) Синтетичке методе:

(2) Аналитичке методе;

(3) Глобална метода и

(4) Гласовна аналитичко-синтетичка метода (уп. Илић 2009: 95).

12.1. У синтетичке методе – када се полази од дела према целини – спада и слоговна (силабичка) метода, или слоговање. О томе Вук Милатовић каже:

„Слог има посебно место у настави почетног читања и писања. До њега се може доћи аналитички, тј. анализом речи, а потом се његовом анализом долази до гласа.

До слога се долази и синтетички. Научени гласови се сливају у слог током читања, а потом се слогови сливају у речи“ (Милатовић 2005: 45).

12.2. У основи слоговне (силабичке) методе је моторичко-сензорно начело. „Читање треба почети када су дечје мишљење и говор довољно зрели за то.

У основи ове методе је схватање да изоловани глас не звучи у говору онако као кад је сам, те га треба и усвојити у слоговима, који су нормални гласовни скупови. [...] Међутим, ова метода је дјелимично и аналитичка пошто се послије научених слогова који садрже сва слова врше анализе слогова на гласове односно слогове“ (Илић 2009: 98).

12.3. Шта је предвиђено у наставном плану и програму да се реализује у млађим разредима основне школе, посебно у 2. разреду:

„Усмена и писмена вежбања:

Ортоепске вежбе: правилан изговор гласова, сугласничких група, речи, ономатопеја, брзалица“ (*Наставни план за 2. разред*, 2004: 4).

Међу оперативним задацима у 2. разреду налазе се:

„Савладавање нових програмских захтева из правописа.

Правопис.

Растављање речи на крају реда (основна правила)“ (*Наставни план за 2. разред*, 2004: 5).

12.3.1. Како је то реализовано у уџбенику?

На питање: Шта је слог? – налазимо одговор у *Читанци за 2. разред основне школе* Славице Јовановић, посредно: на примеру игре разбрајалице: *А бе це де, ма-чка пре-де, а миш мо-та, о-ко пло-та*.

„Када се разбрајају, деца речи цепају на слогове – делове речи које изговарају једним отварањем уста“ (Јовановић 2010: 59).

12.3.2. На другом месту, када је у питању правопис, тј. преношење речи у нови ред, стоји:

„Када у писању морамо поделити реч, и један њен део пренети у нови ред, то увек чинимо на граници слога.

Прекидањем речи на крају реда обележавамо цртицом (-)“ (Јовановић 2010: 79).

12.3.3. Трансфер знања – креативна игра – тајни језици:

„Направи свој језик тако што ћеш после сваког слога у речи додати неки сугласник и поновити самогласник. На пример (Јовановић 2010: 80):

Све разумем. + **п** ***Свепе рапазупумемпе***.

+ **в** ***Свеве равазувумемве***.

+ **т** ***Свете ратазутумемте***“.

13. Дакле, у нонсенсним фонолошким играма добија се тајни језик са „савршеним“ системом који говорник мора да кодира да би га примио саговорник и у тренутку лако декодира да би се успоставила комуникација, тј. да би се пренела порука. Између пошиљаоца и примаоца поруке треба да буде исти кôд да би се комуникација ограничила, а неупућени били спречени кôдним шумом да разумеју о чему се говори.

14. По принципу да се пође од лакшег ка тежем, ове фонолошке нонсенсне игре могле би се понизати по тој хијерархији.

14.1. Најједноставнија фонолошка игра је преметање слогова (које помињу и ранији истраживачи под именом *прекојезик* (Дробњаковић 1960: 113).

У савременој популарној домаћој ТВ серији *Бољи живот* Синише Павића, један од јунака Слободан – Боба, школарац, најмлађу члан породице Попадић (игра га тада млађани Драган Бјелогрлић), освојио је публику маркираним ђачким тајним језиком у коме имамо преметање слогова типа: **кућа**: *ћа-ку*, **Рашо**: *шо-ра* итд.

Лако је преметати двосложне речи са отвореним слоговима. Међутим, за школску потребу ова игра је добра када се васпостављају правила граница слога према језичком осећању са сугласничким групама у средини речи, најлакше ако је у сугласничкој групи на првом месту струјни или африката: **ласта**: *стала*; **мачка**: *чка-ма*.

14.2. Извесну тежину представљају фонолошке игре са убацивањем појединих сугласника (или сонаната) – као игре у *Читанци за 2. разред основне школе* (Јовановић 2010: 80).

14.3. Тешке су игре са уметањем сугласничких група тешких за изговор, на пример сугласничке група **кр** (Дробњаковић 1960: 113).

14.4. Најтежа игра је са комбинацијом: метатезом слогова и уметањем вокала у иницијалној позицији нонсенсе речи.

15. Таква једна тајна дечја игра вероватно је наслеђена из неке сточарске социјалне групе. О једном таквом моделу говори Миодраг С. Лалевић у раду *Изражајна техника чобанског говора* (Лалевић 1953).

Игра садржи следећи поступак: последњи слог пребацује се напред, а на почетку речи је самогласник ***у***, на пример: **кући** – *у-ћи-ку*.

У Старом Влаху, етнографској области, горовитом пределу у југозападној Србији, познатом сточарском крају у српској прошлости, био је познат такав један тајни језик. Писац ових редова видео је пресрећну децу-чобане која су била „научила“ овај тајни језик. Ту је све јасно: или знаш или не знаш (у жаргону речено: јеси ли „укапирао“ или ниси) – тако да ће бити прихваћен или одбачен у тој малој друштвеној ћелији која се тако затварала у уски круг.

Шта на сазнајном плану нуди тај нонсенсни дечји тајни језик када је у питању развијање језичког осећања?

Прво, подела речи на слогове по језичком осећању;

Друго, понашање проклитике у акценатској целини;

Треће, понашање енклитике у акценатској целини.

Учесталим вокалом на почетку речи добија се милозвучност текста у компликованом систему преметања и додавања, за разлику од додавања сугласника где се добија какафонија.

Ево неколико примера.

(а) Појединачне речи:

ласта: *у-ста-ла*, **мачка**: *у-чка-ма*, **ребро**: *у-бро-ре* итд.;

(б) Са вокалним **р**: **црвен**: *у-вен-цр*;

(а) Са свим акцентогеним речима:

Идем данас кући = *У-дем-и у-нас-да у-ћи-ку*.

(б) Са енклитиком:

Јеси ли дошао кући? = *У-си-ли-је у-шао-до у-ћи-ку*.

Како се понаша семантичка односно психолошка граница слога:

разговор: *у-зговор-ра*; **раствор**: *у-створ-ра*; **размаћи**: *у-змаћи-ра* итд.

Лако је закључити да овај тип тајног језика познаје само фонолошку границу слога.

У неким случајевима самогласник ***у*** за собом повлачи сугласник из сугласничке групе тако да се добије „неправилна“ подела на слогове:

мајка: *у-јка-ма*, **стегно**: *у-гно-сте*. [По правопису је правилно: *мај-ка*, *стег-но*].

16. Дефиниција слога у граматикама за средњу школи или студенте филолошког и учитељског факултета није ништа суштински променила од онога што је дато ученицима другог разреда основне школе:

„Слог је гласовна језичка јединица која се остварује једним изговорним (артикулационим) захватом“ (Станојчић – Поповић 2004: 37).

Пошто је вокал носилац слоготворности, један вокал може чинити један слога. Колико вокала има у једној речи, толико има слогова; граница слога је иза самогласника. Дакле, слоготворно је пет вокала (а, е, о и, у) и вокално „Р“ у четири позиције:

(а) између два консонанта: *црв*, *трн*;

(б) „р“ на почетку речи + сугласник: *рђа*;

(в) префикс + „р“+ сугласник: *зарђати*

(г) сугласник + „р“ + **о** (< *-л*): *умро*, *сатро*.

У ретким примерима слоготворни могу бити и други гласови у српском језику – сонанти или струјни – а и то су ретки, појединачни, случајеви:

Жлне (дијалекатски); *Влтава*, *Плзен* (стране речи); *И-бн*, *И-дн*, *М-боа* (страна имена); *бсковац* – навијач БСК-а.

Слог може бити: (а) отворен: *ма-ра-ма*, *во-де-ни-ца* и (б) затворен: *вод-ник*, *трам-вај*.

Лингвисти су открили да је у старијем стању нашега језика био увек отворен слог. Некада је у природи старословенског језика (старијег брата српскога језика) важио „закон отвореног слога“ (ЗОС) и зато је вероватно тај језик наших старих предака био милозвучан (као, на пример, данас италијански). Ако није било самогласника иза сугласника „да отвори слог“, био је тзв. *полугласник*. Када је развојем језика полугласник из те позиције нестао, остале су сугласничке групе тешке за изговор, али и многе гласовне промене.

17. Када се у средини речи нађе сугласничка група, постоје одређена правила о подели речи на слогове – а то произилази из природе српскога језика.

Та правила треба научити или, боље речено – што је предмет нашега рада – треба развити језичко осећање за границу слога.[4]

Подела речи на слогове може се извршити на два начина:

(1) Према језичком осећању – то је једини начин у предшколском васпитању и образовању и у млађим разредима основне школе. Исто тако, за ученике средње школе и студенте када се преноси из реда у ред, не може се сваки час вирити у граматику како се реч дели на слогове. Онда се може применити нека од ових игара да се непогрешиво добије правилна граница слога. (Према правопису, у писању на крају реда може да остане један самогласник ако чини слог: *а-вион*; али се не може преносити у следећи ред један глас па макар то био и самогласник који чини слог: *ради-о*).

(2) Према правилима о подели речи на слогове – то је поступак који се може остварити када ученици (касније и студенти) схвате природу гласова: подела на сугласнике и самогласнике (и сонанте), подела сугласника према природи изговара.

[4] У Читанци за други разред, аутора Славице Јовановић, на стр. 80 подељене су речи на слогове – без упутства на правила.

Да ли ће, дакле, бити граница испред сугласничке групе или између гласова у сугласничкој групи, зависи од тога који се гласови налазе у сугласничкој групи. То може помоћи да се види да се различито понашају струјни и африкате (јер у сливеним има и елемената струјних гласова), различито праскави и сонанти (са неким ограничењима).

Међутим, правила о подели речи на слогове не треба учити „на суво“, већ се може поћи од језичког осећања и онда дефинисати сваку појаву. После је лако добити систем.

Било да се пође од више примера, индуктивном методом, па према језичком осећању да се теоријски уобличи дефиниција; било да се пође од дефиниције, дедуктивном методом, може се у школској пракси условно свести на пет правила. Према средњошколској *Граматици српскога језика* (Станојчић – Поповић 2004), то је овако систематизовано:

(1) Кад се у средини речи нађе сугласничка група у којој је на првом месту (а) струјни или (б) сливени сугласник, граница слога ће бити **испред** те сугласничке групе:

(а) *чи-ста*, *ма-зга*, *на-фта*, *пи-хти-ја*; (б) *му-ћка*, *ме-чка*.

(2) Када се у средини речи нађе сугласничка група на првом месту сугласник а на другом месту неки сонант ***в***, ***ј***, ***р***, ***л***, или ***љ*** (осим сонаната ***м***, ***н***, ***њ***), граница слога ће бити испред сугласничке групе:

то-пла, *до-бро*; међутим: *стег-ну-ти*.

(3) Ако групу чине два сонанта, граница слога је између:

трам-вај, *лар-ва*.

(4) Ако сугласничку групи чине праскави гласови, граница је између:

лоп-та, *леп-тир*.

(5) Ако су у групи два сонанта, а на другом месту је сонант ***ј*** из ***је*** које је у речима ијекавског изговора, граница ће бити испред групе:

чо-вјек, *жи-вје-ти*, *у-вје-рен* (Станојчић – Поповић 2004: 37).

18. Ова правила аутори граматике заснивају на природи слога и сугласника – то је гласовна (фонетска) граница слога.

У префиксалним сложеницама граница слога може бити заснована на значењу и назива се семантичка или психолошка граница слога:

раз-го-ва-ра-ти (а не: *ра-зго-ва-ра-ти*), *од-у-зе-ти* (а не: *о-ду-зе-ти*).

Томе је разлог што се префикси осећају као посебни делови сложених речи (уп.: Станојчић – Поповић 2004: 37–38).

19. На крају, треба издвојити две ствари везано за дечје тајне језике.

19.1. Прво, у психолингвистици су увек интересантна истраживања која се тичу језика близанаца – јер имају идентичне све елементе развоја личности: наслеђе, средина и активности.

Колико се разликује језик близанаца од језика јединца?

„Okruženje u kojem blizanci uče jezik jedinstven je. Tokom prvih godina njihovo jezičko iskustvo veoma se razlikuje od jezičkog iskustva jedinca. Jedinci veći deo svoje jezičke stimulacije dobijaju od odraslih ili od starije dece, čiji iskazi predstavljaju složenije ‘ciljeve’. Blizanci, međutim, provode mnogo vremena zajedno, pri čemu svaki uči iz jezičkog okruženja u kome se onaj drugi govornik nalazi u istoj razvojnoj jezičkoj fazi. Nimalo ne iznenađuje što u takvim okolnostima mnogi blizanci razvijaju sopstvene načine opštenja“ (Kristal 1988: 246).

Зато што имају затворену средину, и свет довољан сам себи, близанци развијају тајни језик.

„Često je posmatrano kako blizanci govore među sobom na način nerazumljiv odraslima ili drugoj deci. Taj fenomen nazivan je različito: kriptofazija, isioglosija ili autonomni govor. Procene o učestalosti te pojave nisu pouzdane, ali neki pretpostavljaju da čak 40% blizanačkih parova razvijaju nekakv oblik privatnog govora, naročito tokom druge godine. Izgleda da nema osnova za gledište da je u pitanju neki sasvim različit ‘jezik’“ (Kristal 1988: 247).

19.2. Друго, омиљена игра слоговима **калодонт** „изашла“ је из учионице.

Сматра се да је нека игра успела, било код предшколаца било код ученика млађих разреда основне школе, ако се настави играти истим интензитетом када се заврши усмерена активност или школски час. Једна таква игра је изашла у народ и зове се **калодонт**. Неко започиње игру, може бити биран „по принципу више правде“ (дакле, бројалицама) и изговара једну реч, на последњи слог те речи се наставља следећи играчи тако измишља реч да буде иницијални слог следеће речи и тако редом. Али, када је један од играча изговори реч *ру-ка*, после њега неко каже *калодонт*, у речнику српског језика слог *донт* по својој фонетској природи не стоји као почетни слог неке речи – на коме се заврши да не може наставити, тај је „испао из игре“.

Извори и литература

Илић, Миле (2009). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Комосграфика.

Јовановић, Славица (2010). *Српски језик за 2. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Караџић, Вук Стеф. (1975). *Српски рјечник*. Београд: Нолит.

Kristal, Dejvid (1988). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.

Лалевић, Миодраг С. (1953). Изражајна техника чобанског говора. У: *Зборник Етнографског музеја у Београду 1901–1951*. Београд: Етнографски музеј, стр. 327–329.

Matić, Radomir (1985a). *Metodika razvoja govora dece do polaska u školu.* Beograd: Nova prosveta.

Matić, Radomir (1985b). *Praktikum za maternji jezik i korelaciju rada u jaslicama i vrtiću.* Beograd: Nova prosveta.

Наставни план за 2. разред, Службени гласник РС – Просветни гласник, год. LIII, бр. 10, 12. август 2004.

Милатовић, Вук (2005). Методика наставе почетног читања и писања. Уџбеник за студенте учитељског факултета и за наставнике. Београд: TOPY.

Николић, Видан (2010). Нонсенс – између дечје стваралачке игре и позитивног трансфера знања. У: *Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*, тематски зборник. Врање: Учитељски факултет, стр. 112–127.

Николић, Милка (2011). Синтаксичка структура српских буквара. У: *Српски језик*, год. XVI, бр. 16/1–2, Београд, стр. 541–558.

Правилник о општим основама предшколског програма, Службени гласник РС – Просветни гласник, год. LV, бр. 14, 15. новембар 2006.

Рот, Никола (1974). *Психологија личности*, седмо издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Станојчић, Живојин и Љубомир Поповић (2004). *Граматика српскога језика, уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Проф. Д-р Видан В. Николич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ИЗУЧЕНИЕ СЕКРЕТНЫХ ЯЗЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА – ОТ КРЕАТИВНЫХ ИГР ДО РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА К ЯЗЫКУ

Резюме

В настоящей работе рассматривается изучение секретных языков в бессмысленных играх у детей дошкольного возраста, как вида творческих игр с функцией развития чувства к языку. Поскольку игра является основным принципом и методом работы с детьми дошкольного возраста, то надо до конца настаивать и предпочитать детские игры для развития силы языка.

Цель данной работы заключается в систематизации различных моделей секретных языков детей через творческие игры, направленной на передачу знаний в развитии языкового чувства на нескольких фонологических уровнях: (1) произношения трудных звуков для артикуляции (аффрикаты и согласные группы с взрывом) и (2) надлежащее образование границы слога.

Ключевые слова: *детские секретные языки*, *бессмысленные игры*, *дошкольное воспитание*, *творческая детская игра*, *развитие чувства к языку*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 373.23
Прегледни научни чланак
стр. 337–344

Проф. др Стана Смиљковић
Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

ЗНАЧАЈ И УЛОГА ПРЕДШКОЛСКИХ ИНСТИТУЦИЈА ЗА ФОРМИРАЊЕ И ЈАЧАЊЕ ДЕЧЈЕ ИНДИВИДУАЛНОСТИ*

Апстракт: Аутор придаје велики значај организацији васпитно-образовног рада у предшколским установама и начину изграђивања дечјег идентитета и индивидуалности. Добро осмишљене и одабране језичке игре и садржаји који се интегришу кроз активности које програми балканских и европских земаља прописују, омогућиће развој психофизичке конституције деце. Поштовањем њихове индивидуалности, нарочито уважавајући специфичан емоционални свет и говор којим тај свет изражавају, деца-предшколци поступно изграђују своју личност. У том послу неопходна је креативност васпитача, као и сарадња предшколске установе са родитељима и широм средином. Сви ови фактори утичу на учење и васпитање које је на овом узрасту учење игром и кроз игру.

Кључне речи: *предшколска институција, дечја индивидуалност,говор, комуникација, васпитач*.

УВОД

Савремена педагошко-психолошка литература и методичка наука, у условима интензивног развоја друштва и света у целини, намеће потребу другачијег рада у васпитно-образовним институцијама, нарочито на почетном стадијуму организованом у предшколским институцијама. Притом, треба истаћи да главну улогу у том хуманијем приступу младим васпитаницима има васпитач који ће говором, као једним од главних средстава комуникације, успоставити дијалог са децом, омогућити да чују праву реч, слушају свој говор и говор својих вршњака. Савремена наука која дефинише суштину и специфичности предшколског васпитања и образовања не може се замислити без иновативних и иновираних креативних активности и поступака који ће омогућити

* Рад је урађен у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074), који се реализује у Центру за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу, а финансира га Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

жељене исходе исказане дечјим мислима и језиком. На тај начин се поступно, али сигурно изграђује личност детета које може доћи до изражаја и открити значај одређеног догађаја, појаве или ситуације изазване књижевним текстом, сценом или мелодијом песме. Дечји слободни приступ препознатом проблему открива смисао исказан језиком, као и начин распоређивања детаља који су уочени у оквиру целине (Smiljković, 2011), избором језичких средстава узетих из активног речника деце.

Развијање језичких и говорних способности деце доприноси интелектуално-емоционалној припреми за рецепцију знања из активности које се организују и у слободном времену у предшколским установама. Уколико се активности креативно и правилно организују и одвијају, млади васпитаник слуша говор, учи изграђујући и богатећи свој активни речник. О томе врсни стручњак, књижевник и методичар, Вук Милатовић, каже: „Језик и говор се стално прожимају. Језик је звучна конкретизација говора, језик је производ говора. Однос између језика и говора, однос је између општег и посебног, између апстрактног и конкретног. Језик и говор су у потпуности условљени један другим“ (Milatović, 2009). На тај начин ће креативни васпитач који је по речима Чехова „уметник ватрено заљубљен у своје дело[...] јер му је поверено велико благо“ – дете у развоју остварити хуману димензију овога процеса и нивоа васпитног рада.

Учење на предшколском нивоу, као и на школском, захтева много обостраног напора, и васпитача и детета, јер знање треба да буде одмерено узрасту, да буде прихваћено и, што је најважније, примењено у животу. За овакав начин рада не постоје рецепти или унапред задата правила, све зависи од специфичности развоја деце и средине у којој живе. Деца долазе из различитих породица, па према томе, имају одређена искуства у тој врсти организације рада, живота, комуникације. Васпитач, захваљујући својој образованости, врло брзо стиче представу о њиховим индивидуалним разликама, не само разговором и дијалогом са другом децом, већ и на другим активностима, нарочито ликовним и музичким. Познавање индивидуалних разлика и дечје психологије, омогућава васпитачу правилан приступ деци, као и задавање одређених задужења из оквира прописаног програма.

Дете – индивидуа

Да бисмо уочили ближе карактеристике значења речи индивидуа, послужили смо се *Речником књижевних термина* у коме стоји записано: „Од lat. individuum – што значи недељиво. Све особине и ознаке помоћу којих се неко биће показује као својеврсно, јединствено, непоновљиво“ (*Rečnik književnih termina*, 286). Поред ове, условно речено, дефиниције, постоје и друге, али главна идеја је да се поштовањем индивидуалних разлика и способности приступа деци, и човеку уопште, развија и изграђује личност кроз говорну и друге врсте комуникација. Када се помену говорне активности, а кроз њих и помоћу њих

деца најискреније саопштавају свој свет, и свет маште, иако не изговарају потпуне реченице, већ окрњене, васпитач ће знати да открије пуноћу њиховог говорног израза – исказа који се остварује и другим, разноврсним невербалним знацима, тј. ванјезичким елементима, као што су: гестови, мимика, паузе и др. (Martine, 1973). На тај начин, васпитач и вршњаци добијају слику о значењу неке реченице или контекста.

Поштовање индивидуалности и права детета на сопствени развој установила је Конвенција о људским правима детета. Члан Конвенције 12. (Lansdown, 2001) дозвољава детету да изрази своје мишљење и изрази своје потребе у складу са узрастом и могућностима развоја у породици, предшколској установи и школи. Када је реч о предшколској установи, ту је васпитач који, захваљујући свом савременом образовању за цео живот, предшколцима омогућава да изразе своје идеје и мишљење кроз различите форме активности. Културом комуникације са децом, родитељима, колегама и средином, васпитач може успоставити добру сарадњу на задовољство оних који су му поверили своје дете. Љубав према послу и васпитаницима чини основу за добар васпитно-образовни рад, баш као што и писац Толстој каже: „Ако учитељ“, а васпитач је и учитељ, „воли само посао, он је добар учитељ. Ако воли ученика као отац и мајка, он је бољи од оног учитеља који је прочитао све књиге, али не воли ни посао ни ђаке. Кад учитељ сједини љубав према послу и према ученицима – он је савршен учитељ“ (према: Milatović, 2005).

Захваљујући својој спремности, васпитач се труди да омогући деци разумевање понуђеног васпитног материјала како би млади реципијенти могли формирати своје ставове, условно речено, и били подстакнути да мисле. Врло често деца кажу: „Ја мислим.“ То њихово учешће у раду је драгоцено јер дете схвата да је део колектива и шире друштвене целине. Оваквим приступом подстиче се његов развој, а истовремено се мотивише да настави комуникацију и развија свест о сопственој личности, и тиме ставља до знања да је субјекат у таквој организацији рада и живота.

Кроз разговор и дружење са децом у вртићу или предшколској установи, деца, осим тога што развијају свест о себи и другима, критички гледају на одређене појаве и проблеме, изражавајући негодовање уколико осете неправду, труде се да разумеју емоционална стања других, опажају оно што их интересује, путем маште развијају знања до којих су дошла самостално или уз помоћ других. Треба посебно напоменути потребу развијања културе родитеља, васпитача и средине у слушању или поклањању пажње њиховим потребама, што у данашњим условима, ужурбани одрасли свет не поштује онолико колико треба. Стрпљење да се саслуша њихова жеља или мисао, иако врло често непотпуна, доприноси открићу и сазнавању истина виђених очима и просвећених емоцијама деце.

Комуникација са родитељима помаже развоју, разумевању детета које се кроз предшколску установу припрема за школу. Такође, дружење са старијом

децом доприноси богаћењу и размени искустава кроз игру, разговоре и друге врсте организованих активности. Не само учењем у групи, већ и путем интуиције, предшколци прилазе решавању задатих проблема или ситуација.

Комуникација деце и васпитача путем краћих књижевних текстова

Школа, и предшколство, треба да буду по мери детета, чује се од научника савременог доба. То истичу и књижевници за децу у својим делима залажући се за поштовање разлика и различитости. Поетским језиком указују на вредности које у младом бићу треба препознати и развијати их у духу стваралаштва и богаћења маште и мисли. Путем одабраних књижевних текстова примерених узрасту, васпитачи могу створити пријатну атмосферу у којој ће деца имати слободу да изразе осећања и разумевање прочитаног и испричаног од стране васпитача. Залагањем за игровни метод подстиче се интеракција између деце и васпитача, деце и вршњака, а истовремено дете открива себе и друге, развија речник и говор, прихвата учење кроз игру. Примена језика код деце је вишеструка, а ми ћемо за ову прилику узети два примера: један на српском, други на бугарском.

У поштовању личности детета велику улогу одиграла је, а и данас игра, поезија Душана Радовића и његова збирка *Поштована деце*. У њој су деца центар света, што показују следеће мисли: „Тешко је бити дете и бити добар. Лакше је бити стар и разумети децу“, или: „Тако је мало љубави међу људима. Ко уме да воли, не би требало ништа друго да ради.“

Уважавајући личност детета, песник Душко Радовић је стварао своје поетске јунаке који личе по особинама на данашњу децу. Те песме налазе своје место између стварности и маште, пуне су изненађења, а помажу деци да током одрастања схвате шта је од свега тога могуће, а шта припада машти. Најбитније је да песник, кога смо узели за пример, својим малим читаоцима прилази као партнерима, пријатељима, другарима, да им допушта све могуће врсте игара и посматра њихов однос према њима. Деца му притом причају о мраку, звездама, смешним речима, најбољој мами на свету. Из тих прича у песмама искри радост којом су задовољни и песник и деца. Ова лирска и животна равноправност снажи дечји дух и показује шта све дете уме и може. Песма *Отворио сам прозор* сасвим је у том духу.

Отворио сам прозор,
и мрак је ушао у собу
и појео све ствари...
Само није појео,
само није појео –
Горданин палац у устима.

Деца разумеју дружење са васпитачем. До своје седме године, па и надаље, у највећој мери развијају своју интелигенцију и језик, при чему и родитељи имају значајну улогу. Сврха дружења не састоји се само у чувању деце и некорисном трошењу времена, што је у пракси понегде присутно, већ у интересовању да ти боравци буду испуњени креативним радом, читањем сликовница, гледањем луткарских представа, цртаних филмова и филмова за децу. Са много уважавања и стрпљења васпитач, директним разговором, а нарочито преко уметничких представа света, може да утиче на развој физичког и психичког раста деце, због тога што данас у ужурбаном свету родитељи све мање пажње поклањају свом младом нараштају. Човек који воли друге и своје, као што то може васпитач, на личним примерима отвара светове и откључава тајне које ће деца кроз живот богатити и развијати.

Игра и сцена

Вратимо се игри и сцени која представља срж рада и, уједно, богаћење имагинације деце. Припрема за глуму и глума, драгоцени су извори знања и стицања раних искустава која ће се одрастањем богатити. Кроз игру и дружење, не само са вршњацима, него и са јунацима сценских или дијалогизираних текстова, и личним креацијама деца додају фрагменте својих емоционалних доживљаја. На тај начин деца пролазе, а да то не примећују, кроз разноврсне комуникацијске ситуације имитирајући живот човека и животиња. Мимиком и гестикулацијом указују на ток догађаја и ситуације у које су упали, а мелодијом речи и реченица успевају да искажу мисли јунака, кроз пројекцију својих, нарочито кроз дијалошки или, што је интересантно, монолошки наступ у којима има симболике, али и исказивања емотивног става.

Дечји наступ на сцени има своју логику која указује на развој радње независно од тога што се на овом узрасту користе краћи и једноставнији текстови. Вербални и невербални начин комуницирања мотивише децу на заузимање ставова, избор речи, обраћање саговорнику – тумачу неке улоге, поштовање другог и других учесника на сцени и сарадњу са публиком, својим вршњацима. Оваквим поштовањем и уважавањем личности детета код њих се развија култура опхођења, слушања и говорења. Деца у сценској комуникацији виде и дочаравају овај свет и живот другачије, лепше. Маштом стварају и спајају стварно и нестварно, скраћују и продужују време, живе за игру, потпуно се преображавају из жеље да лепота траје дуже.

Радом кроз игру уз хармонично усклађивање васпитних и образовних садржаја, деца препознају лепоту исказане и примљене речи. Унапређивањем квалитета рада на овом почетном степену учења, живота и рада, подиже се и богати квалитет живота деце и родитеља, а свима њима, уз ангажовање васпитача, обнавља енергију драгоцену за стваралаштво.

Васпитач за будућност

Осавремењивање студија и програма за учитеље, наметнуло је и проблем другачијег приступа предшколском васпитању и образовању с циљем унапређивања квалитета садржаја и програма. Све то захтева и припрему кадрова који ће имати превасходну улогу у васпитању предшколске деце, креирању њихове личности, развоју говора и укупне културе.

Отвореност наших предшколских и школских система према достигнућима у Европи и свету омогућава правилан приступ онима која се могу применити у нашој пракси. Научна сазнања у области психологије, педагогије и језика указују на нове могућности приступа детету, његовој духовној и физичкој структури личности од рођења до седме године живота, када се изграђују темељи правилног развоја личности. Због тих разлога савремено образован васпитач, у васпитно-образовном раду са млађом децом треба одговорно и стручно, уз добро теоријско и методичко утемељење, да приступа послу који му је поверен.

Васпитачи раде са дечјом популацијом од рођења до седме године, то значи да се сусрећу са посебностима и специфичностима у њиховом развоју. Остварујући циљеве и задатке у овој васпитно-образовној фази, реализују се основни програми прописани законом, и изборни, у оквиру којих организују различите врсте активности, као што је припрема деце за школу, саветовање родитеља, дијагностичко-терапеутска функција, неминовна сарадња са родитељима и породицом у циљу бољег упознавања деце и повишења културе родитеља ради правилног васпитања деце у породици. Сложеност посла којим се васпитач бави захтева личност која је, не само образована, већ и психички припремљена за рад са децом у предшколским установама. Поред тога, добар васпитач се не може замислити без могућности праћења савремене литературе којом се упознаје са начином организације рада у вртићима и осталим предшколским установама, сарадње са колегама у земљи и свету, размене позитивних искустава и сазнања. Креативан рад у установи допринеће развоју правилног става деце према појавама и процесима којима се прожима живот тога доба.

ЗАКЉУЧАК

Васпитање и образовање у целини, посебно на предшколском узрасту, тражи човека модерних погледа, човека који није обичан преносилац знања и вештина уз помоћ дидактичко-методичке литературе, већ креативан просветни радник који, у интеракцији са својим васпитаницима најпре, а потом и са родитељима и средином, препознаје индивидуалне особине деце, њихове потребе и интересовања. Организованим и смисленим радом, васпитач који је истовремено и психолог, пред тога што је љубитељ лепе речи, креативним и спонтаним

разговорима побудиће дечји доживљај, мотивисаће дете да говори о себи и другима, будиће његову радозналост. Таквим начином рада деца граде своју индивидуалност, богате своје емоције, речник, вежбају памћење, а маштом проширују своје духовне светове. Одмереношћу и стрпљивошћу у раду са децом у развоју способности и спремности напредовања, васпитач ће обезбедити место у срцима деце и она ће га доживотно памтити. Његова општа култура и дидактичко-методичко знање дариваће младим генерацијама здраву мисао и лепоте по којима се детињство и ово најраније организовано „школско доба“ памти, захваљујући књигама о васпитању и образовању.

Литература

Vigotski, L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Martine, A. (1973). *Jezik i funkcija*. Srajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Milatović, V. (2005). *Metodika početnog čitanja i pisanja*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Rečnik književnih termina (1992). Beograd: Nolit.

Radović, D. (2008). *Poštovana deco*. Beograd: Srpska škola.

Smiljković, S., Stojanović, S. (2007). *Predškolska i školska lektira.* Vranje: Učiteljski fakultet.

Smiljković, S. (2011). Učitelj i razvoj govorne i pisane komunikacije učenika osnovne škole. *Godišnjak* Učiteljskog fakulteta u Vranju.Vranje: Učiteljski fakultet.

Prof. Dr. Stana Smiljković
University of Niš, Teacher-training Faculty in Vranje

IMPORTANCE AND ROLE OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN FORMING AND STRENGTHENING CHILDREN'S INDIVIDUALITY

Summary

The author emphasizes the great importance of the organization of the upbringing and educational work in preschool institutions and of the way of building children's identity and individuality. Well designed and chosen language games and contents integrated through activities foreseen by curricula of Balkan and European countries will provide development of psychophysical constitution of children. With respect for their individuality, especially for their specific emotional world and speech used to express that world, preschool children gradually build their personality. This requires creativity of educators as well as cooperation of preschool institution with parents and broader environment. All these factors have the effect on learning and upbringing which at this level is learning by play and through play.

Key words: *preschool institution, children's individuality, speech, communication, educator.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::811-028.31
Стручни чланак
стр. 345–358

Др Весна Б. Тодоров
Висока школа струковних студија за васпитаче у Крушевцу

ИГРА КАО ПОСЕБНИ ОБЛИК УЧЕЊА ЧИТАЊА И ПИСАЊА У ПРИПРЕМИ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Апстракт: У раду је показано како се кроз игру могу реализовати активности за вежбања читања и писања у припремним васпитним групама. Експлицитно су наведени они примери игара које доприносе лакшем разумевању читања и писања и то представља теоријски део овог рада, где смо се посебно фокусирали и на разматрања питања задатака који се у ове игре учитавају и циљева који се њиховом реализацијом постижу. Указује се и на то како игра има едукативан карактер и како представља специфичан облик учења, који као такав треба да постане саставни део програма рада и у систему предшколског, али и систему школског васпитања и образовања. У другом делу рада дати су резултати и тумачења истраживања, које је спроведено да би се утврдило колико су васпитачи упознати са наведеним типом игара и да ли такве игре и у којој мери примењују у свом раду. Истраживање је спроведено у мају 2012. године у крушевачким вртићима и то у 7 градских и 12 сеоских. Истраживање је рађено на узорку од 102 васпитача, а показало је веома шаренолику слику стања ствари на терену када је у питању примена игара за учење читања и писања код деце предшколског узраста.

Кључне речи: *игра као облик учења, читање, писање, предшколски узраст, задаци и циљеви.*

1. УСЛОВИ ЗА РАЗВОЈ УЧЕЊА ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Читање је активност којом се открива значење текста; а да би неко разумео текст, треба да има претходно знање. Писање је симболички систем, средство приказивања мисли, осећања и начин да се путем симбола другима пренесу одређене идеје и осећања. Учење читања и писања представља тесно повезане процесе, а као саставни део описмењавања не сме се заборавити ни развој ни богаћење речника. Користећи игре и разне слободне и усмерене активности, васпитачи треба да подстичу код деце правилно изговарање гласова и речи, као и проширивање фонда речи који деца користе, а тако ће заправо утицати и на развој метајезичке свести.[1] Васпитачи треба да буду свесни да је управо развој фо-

[1] Јасмина Коцопељић у раду *Метајезички аспекти зрелости за полазак у школу* под појмом

немске и слоговне, потом синтаксичке, прагматичне и свести о речима веома важан предуслов у усвајању читања и писања, премда се не могу превидети ни детерминисани фактори попут социоекономског статуса, искуство више језика и сл. Зато је међусобна сарадња породичне средине и вртића важна када је у питању развој писмености деце. Шта учинити и како мотивисати децу да буду заинтересована да се укључе у процес учења читања и писања? Чини се да је описмењавање природан процес који претпоставља неприродно окружење. Радна соба у којој се овај циљ ефикасно постиже јесте она у којој су деца окружена штампаним материјалом, који им открива моћ писања и обликује жељу за изражавањем. Деци је потребно изградити пут у свет речи. Треба им стално пружати прилику да разговарају, слушају, пишу, цртају, истражују и експериментишу са писаним материјалом како би на тај начин усвојили и развили технике учења читања и писања. Добри васпитачи стварају средину у којој ће деца бити у сталној интеракцији с писаним материјалом различитих врста.

Припремни програм би требало да буде добро организован од стране васпитача и деца би требало без посебних проблема да прођу кроз припрему за читање и писање, како би после тога – када пођу у школу – могла да овладају овим способностима. Увести децу у свет писане речи, у вештину читања и писања и оспособити их да разумеју оно што прочитају – најкрупнији је задатак методике наставе почетног читања и писања. То је задатак који би требало да реализују учитељи у првом разреду основне школе. Међутим, све је више деце која долазе у први разред са познавањем слова, читања, па и писања. Да би то знање било стручно стечено, потребно је да се дечја интересовања за читање и писање реализују у вртићу као стручној установи. То значи да је добро и корисно да методику наставе почетног читања и писања подједнако знају и учитељи и васпитачи како не би чинили сметње једни другима у раду са истом децом на истим задацима, а који се састоје у следећем:

– Да деца обогаћују свој речник;

– Да стекну одређене навике везане за читање и писање до одређеног степена;

– Да подстичу тежњу и потребу за стицањем нових знања;

– Да развијају код деце смисао за лепо и племенито;

– Да подстичу развој интелектуалних и психолошких способности код деце;

– Да код деце развијају одређене навике у раду и понашању;

метајезик подразумева сву ону терминологију у лингвистици која се употребљава за описивање језика као формализованог система знакова (на пример синтакса, семантика, фонема, лексема и сл.), као и све оне друге термине, чешће присутне у свакодневној употреби, а који се, такође, односе на језичке феномене (реч, реченица, слово и сл.), те метајезик тако одређује као скуп свих оних термина чија је искључива функција описивање језика. Метајезичка свест је, пак, одређена као знање о карактеристикама и функцијама језика, односно, као рефлексија о језику, његовој структури и употреби (Коџопељић, 2008: 15, 16).

– Да код деце развијају смисао за тачност, уредност и одговорност и сл.[2]

Усвајање слова подразумева способност деце да препознају изговорени глас (аналитички и синтетички), да препознају слово као графему (посебно, а потом и у контексту), као и да прођу и савладају припремне графомоторне вежбе и писање графема. Учење читања и писања представљања тако уздизање културног нивоа деце, ширење њиховог општег образовања, развијање осећања за лепо и љубави према књизи. Оно што је у овом процесу веома битно и неопходно јесте да би требало да буде организован као нека врста игре. Васпитач треба да подстиче развој дечјих предвештина кроз рад са разноврсним материјалом и активностима којима би се деца посредно припремала за писменост пре него што су у стању да читају и пишу. У жељи да дођемо до података шта васпитачи сматрају важним када је у питању стратегија рада на развоју предчиталачких вештина, спровели смо једно истраживање у крушевачким вртићима.

2. НАЦРТ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању које смо спровели проверавали смо које циљеве васпитачи реализују када је у питању рад са децом у припремним групама у вези са почетним читањем и писањем, потом како реализују поменуте циљеве, које активности спроводе када је у питању развој фине моторике код деце, те које вежбе у почетном читању и писању сматрају важним, као и које игре користе у развијању предчиталачких вештина (игре за подстицање фонемске и слоговне, синтаксичке, прагматичне и свести о речима). У истраживању смо користили дескриптивну методу, што значи да смо чињенице до којих смо дошли класификовали, констатовали, набројали, бројчано исказали и целовито описали. Технику рада базирали смо на писаном упитнику са затвореним и комбинованим типом питања, а у упитнику су још садржани и подаци о годинама радног стажа васпитача и да ли ради у сеоском или градском вртићу (упитник је дат у прилогу). У намери да дођемо до жељених података, одабран је узорак васпитача у 7 градских вртића у Крушевцу и 12 вртића у сеоским подручјима (укупно 102 васпитача). Анкетно испитивање изведено је у мају 2012. године.

Тумачење резултата

Упитник којим су анкетирани васпитачи садржао је шест група питања. Првом групом питања проверено је колико васпитачи у раду реализују циљеве

[2] Вук Милатовић у *Настави почетног читања и писања* одређује да су задаци наставе почетног читања и писања многобројни и поред наведених у овом раду бележи и оне за које сматрамо да су примеренији за рад са децом раног школског узраста (Милатовић, 1990: 8).

из области развијања предтчиталачких вештина, друга група питања односила се на проверу како се одређени циљеви реализују, док смо се у трећој групи питања фокусирали на разматрање питања важности (из перспективе самих васпитача) одређених активности у развијању почетног читања и писања код деце предшколског узраста. Четврта група питања имала је за циљ да провери у којој мери васпитачи сматрају битним одређена вежбања која помажу деци у успешној припреми за читање и писање. У оквиру пете групе питања васпитачи су имали задатак да наведу које активности најчешће користе како би подстакли развој фине моторике код деце. Шеста група питања односила се на проверу колико васпитачи користе одређене игре у раду (за подстицање фонемске и слоговне, синтаксичке, прагматичне и свести о речима) и колико те игре сматрају важним.

У оквиру прве групе питања желели смо најпре да сазнамо колико често васпитачи упознају децу са смером писања лево-десно. Од укупног броја испитаника 40 (39.22%) одговорило је да то чини *свакодневно*, 25 (24.51%) рекло је да то чини *веома често*, 22 (21.57%) рекло је *често*, а 15 (14.70%) *ретко*. Да уводи децу у разумевање термина глас, слово, реч, реченица од укупног броја испитаника њих 24 (23.53%) заокружило је опцију *свакодневно*, 47 (46.08%) *веома често*, а 31 (30.39%) *често*. Анкетирани васпитачи су на питање колико често упознају децу са функцијом писаног говора дали следеће одговоре: 12 (11.76%) *свакодневно*, 15 (14.71) *веома често*, 52 (50.98%) *често*, 23 (22.55%) *ретко*. У оквиру прве групе питања желели смо да проверимо и у којој мери васпитачи подстичу децу да се интересују за читање и писање и добили смо следеће одговоре: 42 (41.18%) *свакодневно*, 12 (11.76%) *веома често*, 38 (37.25%) *често* и 10 (9.81%) *ретко*.

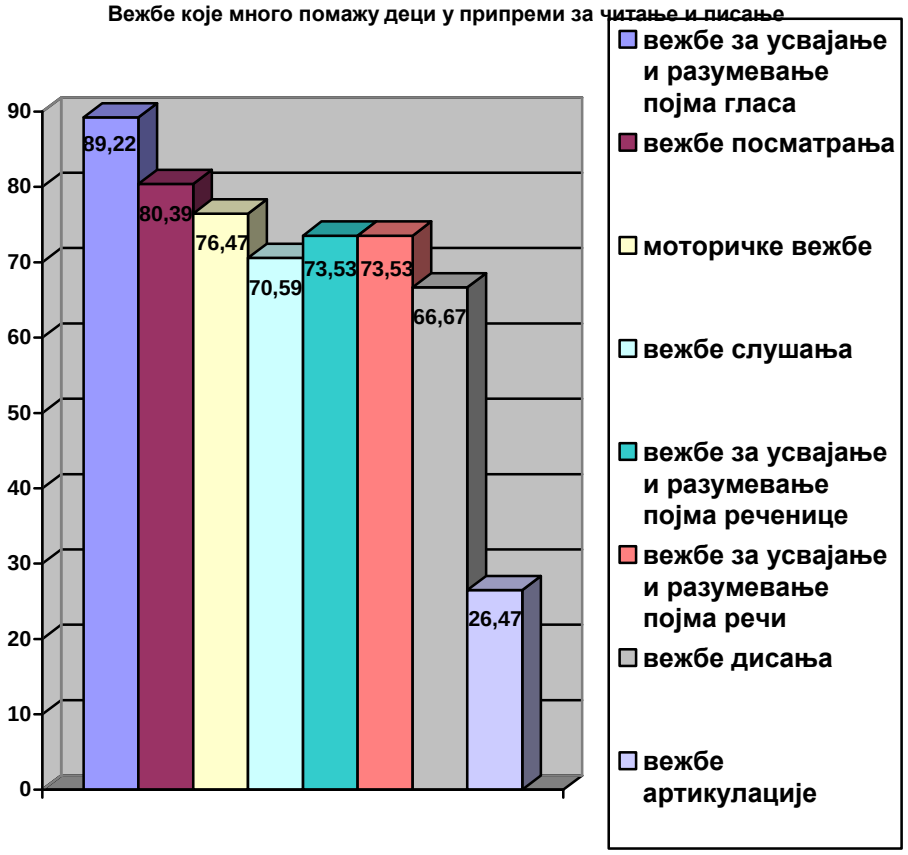
Другом групом питања желели смо да сазнамо како циљеве (који су наведени у првој групи питања) васпитачи реализују у својој пракси. Највећи број испитаника потврдио је да то чини кроз контакте са делима дечје књижевности – 92 васпитача (90.20%), па кроз прелиставање књига и часописа – 85 анкетираних васпитача (83.33%), потом гласним изговарањем и разлагањем речи на слогове – 73 анкетирана васпитача (71.57%), као и читањем, прављењем зидних новина, порука, плаката, честитки – 42 васпитача (41.18%). Знатно мањи број анкетираних васпитача је навео да у свом раду реализује посете библиотеци и сусрете са песницима – 22 васпитача (21.57%), писање графичких симбола у свесци одређеним редом – 15 васпитача (14.71%), праћење текста док се чита – 12 васпитача (11.76%). Васпитачи су додали да поменуте циљеве реализују још и кроз рад у радним свескама, кроз игре речима и друге говорне вежбе, те цртањем предмета на задато слово.

У оквиру треће групе питања желели смо да проверимо у којој мери васпитачи сматрају важним неке активности, које реализују током свакодневног рада. На питање колико сматрају важним читање прича наглас и подстицање деце на причање од укупног броја анкетираних њих 73 (71.57%) сматра да је то веома важно, 15 (14.71%) да је важно, 10 (9.80%) да је мало важно, а 4 (3.92%)

да је скоро неважно. На питање колико сматрају важним увођење у руковање са свеском и књигом, цртање, жврљање и прецртавање од укупног броја анкетираних васпитача њих 68 (66.67%) навели су да то сматрају веома важним, 21 (20.59%) то сматрају важним, а 13 (12.74%) то сматрају мало важним. За подстицање на идентификацију звукова приликом говора и повезивање звука и слова 57 анкетираних васпитача (55.88%) рекло је да је веома важно, да је важно рекао је 21 васпитач (20.59%),а да је мало важно 24 васпитача (23.53%). Да је подстицање дечје језичке креативности веома важно истакло је 63 васпитача (61.76%) , 25 (24.51%) навело је да је то важно, 11 (10.78%) да је мало важно, а 3 (2.95%) да је скоро неважно, док је за причање о прочитаним књигама као веома важно навело 38 васпитача (37.25%), да је важно 45 (44.12%), да је мало важно 15 (14.71%), а да је скоро неважно навела су 4 васпитача (3.92%). Од укупног броја анкетираних њих 22 (21.56%) истакло је да је веома важно организовање заједничког одласка у библиотеку или књижару, да је то важно навело је 53 васпитача (51.96%), да је мало важно навела су 24 васпитача (23.52%), а да је то скоро неважно навела су 3 васпитача (2.96%). Последње питање у оквиру треће групе било је колико васпитачи сматрају важним прикупљање књига и састављање собне библиотеке за развој предчиталачких вештина код деце. Од 102 анкетирана васпитача њих 41 (40.20%) рекло је да је то веома важно, 51 (50%) да је важно, 7 (6.86%) да је мало важно и 3 (2.94%) да је скоро неважно.

У оквиру четврте групе питања желели смо да проверимо која вежбања васпитачи сматрају да су важна и да деци помажу у успешној припреми за читање и писање. Налази указују на то да васпитачи сматрају да све вежбе (вежбе посматрања – визуелне вежбе, вежбе слушања-акустичке вежбе, вежбе артикулације, вежбе дисања, моторичке вежбе, вежбе за усвајање и разумевање појма реченице, вежбе за усвајање и разумевање појма речи, те вежбе за усвајање и разумевање појма гласа) много помажу деци, само је истакнуто, којим вежбама дају предност у односу на друге. Од укупног броја испитаника, њих 91 (89.22%) сматра да много помажу вежбе за усвајање и разумевање појма гласа, а 75 (73.53%) сматра да веома много помажу вежбе артикулације. Као најмање важне у успешној припреми за читање и писање показале су се вежбе дисања. За ове вежбе 10.78% испитаника рекло је да веома мало помажу деци, а 8.82% да мало помажу. Графички приказ (графикон бр. 1) илуструје у којој мери васпитачи сматрају да одређена вежбања много помажу деци у припреми за читање и писање.

Графикон бр. 1



Како бисмо сазнали које активности васпитачи најчешће користе да би подстицали развој фине моторике код деце, анкетирали смо већ поменуту групу и дошли до листе активности које организују у раду са децом:

- повлачење линија различитих дужина, боја, паралелне, укрштене, испрекидане и сл.;
- цртање, бојење, жврљање, сецкање и лепљење колаж папиром;
- рад са тестом за моделовање или пластелином;
- прављење куглица од папира;
- везивање пертли, машница;
- закопчавање-откопчавање дугмади;
- коларићу-панићу;
- сакупљање ситних предмета или исцепканих папирића;
- облачење малих лутака;
- игре зрневљем (кукуруз, пшеница, пасуљ, семенке и сл.);

– прављење фигурица од пластелина;
– намотавање конца на калем;
– везивање чворова од канапа различите дебљине;
– игре прстима – писање у ваздуху;
– погађање циља лоптом и сл.

У оквиру шесте групе питања желели смо да проверимо колико васпитачи у свом раду са децом користе одређене језичке игре-вежбе за подстицање различитих облика метајезичке свести. Најпре наводимо те игре према Радмили Ивановић (Ivanović, 1997, 1999), а потом, у табеларном прегледу, и степен заступљености ових игара на основу налаза истраживања у крушевачким вртићима.

Ја имам – ти имаш

Игра се тако што се једно дете издвоји и добије сличицу, на којој је приказано нешто чији назив почиње нпр. словом ж. Остала деца имају слике предмета и бића који у свом називу садрже глас ж, у средини или на крају речи, и држе их окренуте ка издвојеном детету. Издвојено дете је окренуто ка другима и започиње игру тако што прилази неком детету које само изабере по слици коју оно држи и каже: „Ја имам жабу, ти имаш руже, хајде да се мењамо!“ Они замене слике и места. Сада то друго издвојено дете наставља игру на исти начин. Игра се тако наставља док сва деца не дођу на ред. Предмет-слика предмета којом игра започиње се може мењати током игре, па тако уместо жабе дете које се мења може добити слику жетона, жице и сл. По истом принципу игра се може играти за увежбавање и уочавање свих других гласова у српском језику.

Како ме чујеш?

Игра се састоји о опонашању звукова који се могу чути у природном окружењу. Васпитач каже: „Све око нас производи неки звук, хајде да пробамо да се сетимо неких звукова. Како чујемо .... змију? Хајде да је опонашамо!“ – Сссссссссс-ссссс!

Пчелице док скупљају полен? Зззззз-зззззз!

Лишће које шушти на ветру? Шшшшшш .....шшшшш!

Кишу како лупа у прозоре? Цццццццц....ццццц!

Водопад-велику реку? Хххххххх... ххххх!

Место гласа у речи

Овде деца не треба да траже речи које почињу, завршавају се или у средини имају одређени глас, већ им се на почетку задаје један глас, а она траже реч која њиме почиње, да би потом одредила којим гласом та реч завршава, а онда тражила реч која тај глас има у средини. У тој речи се одређује глас којим она почиње и потом тражи реч која тај глас има на свом крају. Из те речи се узима неки од гласова из средине као почетни у новој речи која се тражи и тако се креће из почетка.

Која је чаробна реч?

Деца седе у полукругу и првом детету (са било које стране) шапне реч која у себи садржи неки задати глас. Дете шапатом преноси реч детету до себе и тако се наставља док реч не стигне до детета које је последње у низу. Сви заједно питамо то дете: „Која је чаробна реч?“. Дете изговори реч коју је чуло, а одмах и прво дете из низа (коме је васпитач задао реч) мора изговорити реч с почетка. Ако је то иста реч, тј. последње дете је изговорило праву реч, оно отвара „магични ковчежић“ (лепо украшена кутија) јер је чаробна и дете из њега узима сличицу коју само изабере. То је његова „награда“ што је погодило чаробну реч. Ако два детета изговоре различите речи, тј. задата реч се кроз преношење изменила, (нпр. није хор него коњ), то није „чаробна реч“. Тада последње дете мора изговорити „Чаробна реч није хор него коњ!“, па сва деца редом морају изговорити праву (задату) реч и тек тада и то дете може узети „награду“ из ковчежића. Онда се врши замена места тако што дете које јебило последње долази на прво место. Игра се наставља тако што васпитач зада нову реч која у себи садржи неки други глас(слово).

Ево неких примера које могу да се задају за вежбање неких гласова (слова):

За **а** – ајкула, кућа, лопта, јабука;
За **и** – игла, коњи, пингвин, играчка;
За **њ** – њушка, сањаш, пењалица;
За **љ** – љубав, воља, сељак, уље;
За **џ** – џеп, џип, оџак, џак..

Чудна нека имена

Ово је игра у којој дете треба самостално да гради речи тако што смишља нова имена. У првом делу игре васпитач са децом стоји у кругу и редом (васпитач први започне) изговарају своја имена на начин интересантан њима. То може бити изговорено тихо, певљиво, гласно, срећно, дубоким гласом, страшним гласом и сл. Онда сви седну на тепих у истој формацији и тада свако мора рећи своје име и уз њега име једне биљке или животиње која почиње на исто слово као име детета. Редослед причања одређује се бацањем или котрљањем и одмотавањем клупка вунице. Нпр. дете каже своје име: „Ја сам **Т**амара и волим **т**равчице“, а онда задржавајући почетак нити вуне, баца клупко ка неком детету и оно је следеће на реду. Када то дете буде изговорило име и биљку/животињу, бациће клупко неком трећем детету и оно ће наставити да држи део нити. Тако ће се до краја игре направити „мрежа другарства и љубави“, што ће бити леп додатак игри и утицаће на осећај заједништва. Такође, док деца изговарају своје појмове, васпитач на празним картончићима стилизовано црта одређену биљку или животињу и ставља је испред детета које је ту биљку изговорило.

У другом делу игре се полази од нацртаних појмова који су пред децом. Васпитач каже: „Хајде да смислимо имена за градове у којима би живела ова наша бића!“. Полази се од било ког цртежа, иде се редом и деци се постављају конкретни задаци.

Дошапни!

Васпитач једном детету шапне реченицу од две речи. Нпр. „Напољу сија сунце“. То дете ту реченицу преноси другом детету, такође шапатом. Тако до краја. Последње дете каже гласно шта је чуло. Шта се десило са реченицом док је прешла цео круг? Зашто?

Слушање друга/другарице

У игри учествује најмање двоје деце. Једно дете пита друго дете. На пример: Шта волиш да једеш? Задатак другог детета је да врло пажљиво слуша без прекидања. После овога дете саопштава васпитачу шта је чуло.

Тачка до тачке, тачкање

Ова игре се састоји у спонтаном смишљању речи. На почетку васпитач показује папир на којем је једино нацртана тачка и пита децу шта виде. Деца погађају да се ради о тачки, па када се стигне до тог појма, васпитач пита децу како се зове мала, односно велика тачка уз показивање и упоређивање њихових „слика са сликом тачке“. Одговори до којих треба да се стигне су тачкица и тачкетина.

У следећој етапи васпитач деци каже да ће, пошто су схватили разлику између тачкица и тачкетина, нешто правити од тачкица. Деца се поделе у парове и сваки пар добија један велики папир и две оловке. Задатак је да једно дете из пара црта тачкице по папиру како год хоће, а друго дете онда те тачке спаја линијама опет како оно хоће. Цртеж је готов када не остане ниједна тачке неповезана са другима. Тада васпитач тражи од деце да смисле што више имена за то што су управо радила.

Тихо и гласно – шапат и вика

Деца најпре треба да изговоре неку реч или реченицу као да вичу, а ипак је говоре тихо, а након тога треба да ту исту реч или реченицу говоре као да шапућу, али да их том приликом могу чути и они који су од њих удаљени.

Писање писама

Ова игра треба да се понавља у раду са децом више пута. Заједно са васпитачем деца могу писати мами, Деда Мразу, другу, могу писати жеље, састављати честитке, остављати поруке и сл. Свако дете би требало само да формулише шта ће писати. Увек се може очекивати да нека деце знају да пишу, па постављене задатке самостално знају да раде.

Папирићи са задатим словима

Деци се даје задатак да папириће са задатим словима залепе на предмете у својој околини чији назив почиње задатим словом. На пример: пронађите у соби предмете који почињу са словом П и залепите слово на пронађени предмет. Деца могу залепити слово на: под, полицу за књиге, прозор, плакар, плочице. Поред ових, током методичких активности са децом васпитачи могу организовати игре које се могу реализовати у свим деловима дана и на различитим местима.

Каладонт

Васпитач са децом прави ланчић од речи тако што се изговара једна по једна реч у којима свака следећа реч почиње гласом којим завршава претходна, што је заправо одлична игра за развијање гласовне анализе: сир–роба–аплауз–зуб–бака итд.

Кажи како замишљаш

Деца седе и жмуре, а васпитач задаје одређене појмове. Деца треба да их опишу онако како их виде у својој машти. Треба бирати појмове који деци дају довољно могућности за њихово индивидуално мисаоно обликовање, али и избегавати нешто што деца имају усвојено као типизирано, јер би се деца везала управо за то. Примери онога што се може задати: чаробни цвет, планина на којој живе виле, град у којем живе мачке и сл. Жмурење је овде само средство које помаже у концентрацији и мисаоном удубљивању како спољашњи надражаји не би ометали децу.

Стварање прича

Постоји више могућности за стварање и измишљање прича, нпр. стварање прича на основу фотографија, причање приче цртежом, васпитач прича причу, али не до краја и сл., чиме се деца подстичу да користе говор на имагинативном и стваралачком плану. Применом ових игара васпитач треба да настоји да подстакне децу да размишљају о самим речима, што представља корак даље и у усвајању појма реченице.

Резултати истраживања су показали да васпитачи многе од ових игара користе често, али не и веома често, изузев две игре – Дошапни и Стварање прича. Међутим, постоје и васпитачи који су за неке игре навели да их у свом раду користе веома ретко, а налази указују и на то да, додуше у малом проценту, постоје и игре које се никада не реализују. У табели бр. 1 прецизно је наведено које игре и у којој мери васпитачи користе у свом раду.

Табела 1.

Језичка игра	Колико често се наведена језичка игра користи у раду са децом исказана у процентима				
	Веома често	Често	Ретко	Веома ретко	Никада
Ја имам – ти имаш	9.80	81.37	5.88	0	2.95
Како ме чујеш?	13.73	73.53	10.78	0	1.96
Место гласа у речи!	10.78	86.27	0.99	0	1.96
Која је чаробна реч?	14.71	80.39	4.90	0	0
Чудна нека имена	15.69	80.39	3.92	0	0
Дошапни!	90.20	9.80	0	0	0
Слушање друга/другарице	63.73	24.51	4.90	3.92	2.94
Тачка до тачке, тачкање	54.90	39.20	3.92	0	1.98
Тихо и гласно – шапат и вика	56.86	29.41	6.86	3.92	2.95
Писање писама	56.86	33.33	6.86	2.95	0
Папирићи са задатим словима	19.61	70.59	6.86	2.94	0
Каладонт	7.84	90.20	0	0	1.96
Кажи како замишљаш	20.59	63.73	8.82	2.94	3.92
Стварање прича	90.20	9.80	0	0	0

ЗАКЉУЧАК

Током припремног периода васпитачи имају задатак да децу уведу у свет писмености, али не треба да инсистирају на класичном усвајању слова. У овом раду се наглашава да све што васпитачи раде треба да раде на игровни начин и експлицитно смо навели примере игара које су важне за развој метајезичке свести, јер је она управо предуслов у усвајању писмености. У истраживањима која су била усмерена на методолошке проблеме и начине мерења овог феномена, често се појављивао налаз да је излагање деце метајезичким задацима, али и њихово решавање, довео до прираштаја у постигнућу током ретестирања. Зато је важно да у програмима рада васпитачи имају планиране серије вежби-игара осмишљених и структуираних тако да упућују на операције које се налазе у основи метајезичких способности. Налази до којих смо дошли истраживањем у вртићима у Крушевцу управо показују да више пажње треба посветити овој проблематици и да мора постојати интересовање за могућности систематског, намерног и директног подстицаја метајезичког развоја како би се на што једноставнији начин и што успешније деца увела у свет писане речи.

Литература

Ivanović, R. (1997). *Govorne radionice za rad sa decom od 3 do 7 godina*. Beograd: Altera.

Ivanović, R. (1999). *Značenje reči: govorno-misaone aktivnosti*. Beograd: Ivanović i Tadić.

Kodžopeljić, J. (2008). *Metajezički aspekti zrelosti za polazak u školu*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Milatović, V. (1990). *Nastava početnog čitanja i pisanja: priručnik za učitelje i studente pedagoške akademije za obrazovanje nstavnika razredne nastave*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

ПРИЛОГ

Упитник

I. Наведите колико често реализујете наведене циљеве у току Вашег рада са децом!

упознајем децу са смером писања лево-десно	1	2	3	4
уводим децу у разумевање термина глас, слово, реч, реченица	1	2	3	4
упознајем их са функцијом писаног говора	1	2	3	4
подстичем децу на интересовање за читањем и писањем	1	2	3	4

(1 – свакодневно, 2 – веома често, 3 – често, 4 – ретко)

II. Истакнуте циљеве реализујем кроз (заокружите једну или више понуђених опција):

1. прелиставање књига и часописа,
2. праћење текста док се чита,
3. писање графичких симбола у свесци одређеним редом,
4. гласним изговарањем и разлагањем речи на гласове, реченице на речи,
5. читањем, прављењем зидних новина, порука, плаката, честитки, писама,
6. контактом са делима дечје књижевности,
7. посетом библиотеци, сусретима са песницима и сл.
8. _____

(допуните и дајте неки свој пример)

III. Наведите у којој мери сматрате важним следеће активности које васпитач треба да реализује током свакодневног рада са децом:

читање прича наглас и подстицање деце на причање,	1	2	3	4
увођење у руковање са свеском и књигом, цртање, жврљање, прецртавање,	1	2	3	4
подстицање на идентификацију звукова приликом говора, повезивање звука и слова – гласа,	1	2	3	4
подстицање дечје језичке креативности, тј. настојање да дете проширује причу и песму, а након усвајања да описује, прича на основу слике,	1	2	3	4
причање о прочитаним књигама,	1	2	3	4
организовање заједничког одласка у библиотеку или књижару	1	2	3	4
прикупљање књиге са децом и састављање собне библиотеке,	1	2	3	4

(1– веома важно, 2 – важно, 3 – мало важно, 4 – скоро неважно)

IV. Наведите у којој мери сматрате да наведена вежбања помажу деци у успешној припреми за читање и писање!

вежбе посматрања (визуелне вежбе)	1	2	3	4	5
вежбе слушања (акустичке вежбе)	1	2	3	4	5
вежбе артикулације	1	2	3	4	5
вежбе дисања	1	2	3	4	5
моторичке вежбе	1	2	3	4	5
вежбе за усвајање и разумевање појма реченице	1	2	3	4	5
вежбе за усвајање и разумевање појма речи	1	2	3	4	5
вежбе за усвајање и разумевање појма гласа	1	2	3	4	5

(1 – веома мало помажу, 2 – мало помажу, 3 – делимично (и помажу и не помажу), 4 – много помажу, 5 – веома много помажу)

V. Наведите које активности најчешће користите како бисте подстицали развој фине моторике код деце!

_____
_____
_____
_____
_____
_____

VI. Од наведених игара означите у којој мери користите неке од њих у раду са децом!

Ја имам – ти имаш	1	2	3	4	5
Како ме чујеш?	1	2	3	4	5
Место гласа у речи!	1	2	3	4	5
Која је чаробна реч?	1	2	3	4	5
Чудна нека имена	1	2	3	4	5
Дошапни!	1	2	3	4	5
Слушање друга/другарице	1	2	3	4	5
Тачка до тачке, тачкање	1	2	3	4	5
Тихо и гласно – шапат и вика	1	2	3	4	5
Писање писама	1	2	3	4	5
Папирићи са задатим словима	1	2	3	4	5
Каладонт	1	2	3	4	5
Кажи како замишљаш	1	2	3	4	5
Глума у паровима	1	2	3	4	5
Правимо „коло“ речи	1	2	3	4	5
Оживљавање старих фотографија	1	2	3	4	5
Стварање прича	1	2	3	4	5

(1 – веома често, 2 – често, 3 – ретко, 4 – веома ретко, 5 – никада)

Д-р Весна Б. Тодоров
Высшая школа специального обучения для воспитателей, Крушевац

ИГРА КАК ОСОБЫЙ ВИД ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСАНИЮ В ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ ДЛЯ ПОСТУПЛЕНИЯ В ШКОЛУ

Резюме

В настоящей работе указано на то, как путем игры могут реализоваться активности упражнений в чтении и писании в подготовительных воспитательных группах для школы. В нем эксплицитно приведены примеры тех игр, которые помогают более легкому пониманию чтения и писания, и это является теоретической частью труда, в которой мы особенно сосредоточились на рассмотрение вопросов и заданий, содержащихся в этих играх и целей осуществляемых их исполнением. Указывается и на то, как игра может иметь образовательный характер и как она представляет собой особый вид обучения, который должен стать составной частью программ работы в системе дошкольного и школьного воспитания и образования. Во второй части труда указаны результаты и толкования исследований, проведенных для того, чтобы возможно было определить, насколько воспитатели ознакомлены с указанным типом игр, наличие таких игр, и в какой степени они применяют их в своей работе. Исследование проведено в мае 2012 года в детских садах города Крушеваца (7 городских и 12 сельских). Исследование было проведено в группе из 102 воспитателя, в результате которого выявлена большая пестрота в использовании игр в обучении чтению и писанию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова и выражения: *игра как вид обучения, чтение, писание, дошкольный возраст, задания и цели*.

VIII

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.026
Прегледни научни чланак
стр. 361–378

Проф. др Раденко С. Круљ
Српска академија образовања у Београду
Доц. др Звездан Арсић
Филозофски факултет у Косовској Митровици

ДИДАКТИЧКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ И УСЛОВИ ЗА УСПЕШНО ОСПОСОБЉАВАЊЕ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНИ РАД И САМОУЧЕЊЕ

Апстракт: У савременим условима организације и реализације наставног процеса, неодрживо је традиционално схватање да се у њему стичу само она знања која представљају резултат запамћивања и способности њихове репродукције. За успех у учењу и реализацију задатака наставе неопходан је стваралачки однос према предмету сазнавања, развијање стваралачког мишљења и све више, оспособљавање ученика за самосталан рад и самоучење. Оспособљавање ученика за самосталан рад у процесу учења у настави подразумева стално проширивање одговарајућих знања и вежбање у њиховој практичној примени. Оспособљавање ученика за самоучење је процес који карактерише правовремено и сврсисходно уједињавање интеракције и аутоакције, чији развојни токови морају бити обележени поступном дијалектичком трансформацијом поучавања у самоучење, што води развијеном индивидуалном раду.

Уважавајући претходно наведене констатације и захтеве, намера нам је, да у раду, главну пажњу усмеримо на дидактичке претпоставке од којих у највећој мери зависи успех у оспособљавању ученика за самостални рад и самоучење. У првом реду мислимо на наставни програм, уџбеник, али и на потребу индивидуализације наставе. Такође, адекватна пажња у раду биће усмерена и на услове које је неопходно обезбедити. Сматрамо да, поред кадровских и материјалних услова у школи, распоређивање и планирање времена за учење, уређивање радног места за учење као и познавање метода и техника учења, такође, представљају важне услове који утичу на успех у овом домену.

Кључне речи: *школа, настава, учење, самостални рад, самоучење, ученик, наставник.*

УВОД

Као специфична људска активност, настава постоји преко 5000 година. Свој успон настава је доживела у робовласничком друштвеном систему Кине, Вавилона, Индије, Египта, Спарте, Атине и Рима. У средњем веку развој наставе доживљава одређену стагнацију која је, била условљена црквеним монополом у науци и култури, да би са појавом хуманизма и ренесансе и нарочито градског сталежа и младе буржоазије поново започео њен нагли успон. Развијајући се у различитим друштвено-економским, војно-политичким и културним приликама, настава је увек имала класно-друштвено обележје и усмерење. Међутим, оно што карактерише наставу на свим ступњевима друштвеног развоја односи се на то, што је она, углавном, реализована кроз два основна дидактичка система – кроз систем поучавања (директни дидактички систем) и систем самосталног рада и самоучења (индиректни дидактички систем). У једном, веома дугом периоду доминирао је систем поучавања и то претежно у виду предавачке наставе, да би се применом неких других варијанти као што су, на пример катехетичка, предавачко-приказивачка или мајеутичка настава, створили услови за самостални рад и самоучење.

Савремену наставу на данашњем ступњу друштвеног развоја, карактерише појава и реализација таквих варијанти наставних система, које су резултат развоја науке, технике и технологије, посебно образовне. Међу њима се посебно издвајају програмирана настава, развојна настава, егземпларна настава, хеуристичка настава, настава путем решавања проблема, менторска настава, компјутерска настава, настава на даљину и оне, представљају дијалектичку трансформацију поучавања, односно увођење ученика у у самостални рад и самоучење, где високо развијени индивидуални рад има посебну улогу и значај.

Међу онима који се данас, на било који начин баве проблемима васпитно-образовног рада, постоји висока сагласност о томе да не постоји ниво или облик образовања који ученике може да „снабде“ или „наоружа“ свим знањима која ће им у животу бити неопходна. Зато данас, на актуелности добија сазнање да је инсистирање на развоју интелектуалних способности и оспособљавање ученика за самостални рад, један од најважнијих задатака наставе.

1. ПОЈАМ И СУШТИНА САМОСТАЛНОГ РАДА И САМОУЧЕЊА У НАСТАВИ

Проучавање проблема који се односе на самостални рад ученика у настави има дугу традицију која указује на његову актуелност и сложеност, као и на велики општетеоријски и практични значај. У веома широком спектру раз-

личитих схватања о појму и суштини самосталног рада ученика у настави, најчешћа су она на основу којих се самостални одређује као процес осамостаљивања и мобилисања ученичке активности у настави, вид сазнајне активности, универзална педагошка категорија, циљ, мотив и резултат наставног рада, педагошко средство за организацију и управљање самосталном активношћу ученика, али и као процес развијања унутрашњих способности ученика као што су, на пример, појава одговорности, самооцењивање и самоконтролисање. Такође, самостални рад се одређује и као дидактичка категорија, систем, метод и форма наставе и научно сазнање.

У *Енциклопедијском рјечнику педагогије* каже се да „самостални рад ученика треба да схватимо као процес постепеног осамостаљивања у раду“ (Група аутора 1939: 671). Овде се, такође, говори и да „процес осамостаљивања ученика треба да почне од усвајања најједноставнијих операција које ће постепено прелазити у теже и сложеније да би се, на крају, ученици оспособили да самостално изводе рад у свим етапама, почевши од постављања циља, па све до проверавања резултата“ (Група аутора 1939: 671). Претходно наведена схватања упућују нас на закључак да се самостални рад ученика поистовећује са сваким радним процесом који карактерише постојање одређених етапа као што су постављање циља, пројектовање и извођење рада и проверавање резултата рада.

Совјетски дидактичар Б. П. Јесипов, увиђа разлику између активности ученика у настави уопште и самосталног рада ученика у настави. Према његовом схватању појам самостални рад ученика представља „сазнајни, целисходан и у складу са својом жељом одређен умни и физички напор неопходан за стицање знања и развијање способности и њихову практичну примену у свакодневним ситуацијама“ (Есипов 1961: 23). Аутор подвлачи, „да је активност ученика неопходна на свим етапама наставног процеса, али да се активност која се састоји од пажљивог слушања наставниковог излагања не може третирати као самосталан рад“ (Есипов 1961: 23). Самостални рад ученика претпоставља спајање њихових самосталних мисли са самосталним извршавањем током умног и физичког деловања. Из тог разлога организација самосталног рада ученика „не подразумева обавезно директно наставниково учешће, али се његова руководећа улога очекује и може се активирати сваког момента“ (Есипов 1961: 23). Дакле, према Јесипову, у самосталном раду ученика најважније је његово директно учешће током извршавања задатака и индиректна помоћ и руководство наставника.

У покушају да што ближе и прецизније одреди појам самостални рад, Р. Вуковић настоји да се направи одређену дистанцу у односу на нека традиционална схватања као што су „тихо занимање“ или „тихи рад“ и сматра да „самостални рад ученика подразумева све форме самосталности које ученици користе зарад решавања постављених задатака на часу, у школи и кући“ (Вуковић 1950: 9). За разлику од Јесипова који сматра да самостални рад подразумева само оне облике који имају изразито самостални карактер, Вуковић под самосталним радом подразумева и одређене активности које немају самостални

карактер, али које могу да послуже у процесу оспособљавања ученика за самостални рад. Зато он каже да „самостални рад подразумева читав низ организационих способности и навика као што су планирање рада, свесно и тачно извршавање задатака и њихово довођење до краја, рационално коришћење времена, коришћење расположивих приручника и прибора, разни облици рационализације, проверавање и анализа грешака и сл.“ (Вуковић 1950: 9).

Анализа литературе која се посебно бави проблемом појмовног одређења самосталног рада у настави, показује да у овом домену постоје различита схватања, која за последицу имају настанак различитих теорија. Тако, на пример, постоје аутори који самостални рад схватају као облик или систем рада. Са друге стране, постоје аутори који самостални рад третирају као дидактичку категорију или метод наставног рада.

Међу ауторима који самостални рад схватају као облик или систем рада посебно се издвајају К. Штекер и В. Пољак. К. Штекер говори о посредним и непосредним облицима у наставном раду, а „самостални рад ученика одређује као посредан облик у који убраја појединачне и групне облике наставног рада“ (Штекер 1939: 48). За В. Пољака „самостални рад ученика је систем наставног рада у којем су ученици стављени у директан однос са наставним садржајима“ (Пољак 1970: 158). У оквиру овог система на основу одабраног материјала, конкретно или духовно ученици раде самостално. Наставник њиховим радом не руководи директно, већ их ставља у директан однос са наставним садржајима.

С. Кркљуш и М. Ждерић спадају међу ауторе који самостални рад третирају као метод наставног рада или дидактичку категорију. С. Кркљуш стоји на становишту да „самостални рад ученика условно може да се дефинише као ангажовање ученика у решавању задатака у контролисаним условима“ (Кркљуш 1967: 541). М. Ждерић сматра да „самостални рад ученика под руководством наставника представља дидактичку категорију, односно метод рада помоћу којег су ученици ангажовани за планско решавање постављених васпитно-образовних задатака“ (Ждерић 1981: 16).

Претходно наведена схватања упућују нас на закључак да самостални рад ученика представља планску, целисходно организовану активност у којој ученици у складу са својим психофизичким способностима, самостално, без директног учешћа наставника раде на решавању задатака који су унапред планирани, осмишљени и задати од стране наставника. Задаци поред свог циља, садржаја и функције представљају средство за мобилисање ученика, свесно и трајно усвајање научно-теоријских знања и практичних искустава, подстицање унутрашњих снага ученика, изражавање субјективних снага сваког ученика и унапређивање метода самосталне сазнајне активности. На тај начин, самостални рад ученика се истовремено јавља као средство, циљ и резултат наставног процеса.

Самостални рад, ми овде сагледавамо у процесу наставе, односно у процесу учења у настави. Дакле, самостални рад ученика у настави је дијалектичкој

вези и међузависном односу са процесом учења. Из те чињенице проистиче и наше опредељење, да самостални рад ученика у настави и самоучење, третирамо са аспекта дијалектичког јединства и међусобне условљености. Једино тако, је могуће сагледати њихов однос и објаснити суштину и значај који имају у процесу реализације наставних задатака, али и у васпитно-образовном раду уопште.

2. КЛАСИФИКАЦИЈА САМОСТАЛНОГ РАДА

Упоредо са развојем схватања о потреби увођења самосталног рада у настави и значају који он има за процес учења и реализацију наставних задатака, постоје стални напори за формирањем научне теорије која би била у функцији класификације самосталног рада ученика. Међутим, и поред тога, међу ауторима који се баве овим проблемом не постоји јединствени став, што за последици има то, да до данас нема општеприхваћене класификације. Разлози за такво стање произилазе из чињенице, што се у овом домену суочавамо са недовољном научном образложеношћу и недовољном верификацијом појединих облика наставног рада, а постоји и дилема око тога који фактори могу да се узму као релевантна основа за класификацију. Поред тога, не постоје задовољавајући одговори на питање какви односи владају међу појединим факторима који се узимају као основа класификације.

У настојању да на адекватан начин реши проблем класификације самосталног рада ученика Пидкасисти полази од „дијалектичког јединства логичко-садржајне и процесуалне стране самосталног рада, као и карактера сазнајне активности ученика који се у процесу кретања од незнања ка знању сливају у једно“ (Пидкасистый 1980: 35). Он наглашава да у процесу самосталног рада ученика до пуног изражаја долази однос међузависности и условљености између активности и сазнања, знања и мишљења, репродуктивне и продуктивне активности. Пидкасисти, уважава чињеницу да се репродуктивна и продуктивна активност у процесу самосталног рада ученика подразумевају, дијалектички прожимају, али и истиче да према својој структури и карактеристикама нису исте. Поред тога, он констатује и да структура и карактеристике сазнајне активности ученика зависе од врсте задатака, и даје класификацију која обухвата четири врсте задатка за самостални рад који су намењени ученику. То су:

- репродуктивни задаци (рад по обрасцу),
- реконструктивни (варијативни) задаци,
- хеуристички задаци и
- стваралачки или истраживачки задаци (Пидкасистый 1980: 35).

Готово идентичне ставове о проблему класификације самосталног рада изражава и Малкин који сматра да је сваки облик самосталног рада одређен карактером самосталне активности. У својој класификацији самосталног рада он

полази од структуре и карактера самосталне активности, али сматра да се као основа класификације у обзир могу узети и други критеријуми. Малкин разликује четири облика (врсте) самосталног рада:

- репродуктивни самостални рад чије се функција огледа у понављању, вежбању, проверавању и оцењивању,
- сазнајно-инструктивни самостални рад чију основу чине веће групе самосталних задатака као што су припремни, конструктивни, експериментално-истраживачки и логичко-истраживачки,
- стваралачки самостални рад који укључује уметничко-ликовне, научно-стваралачке и конструктивно-техничке задатке и
- сазнајно-практични самостални рад који може да буде опште-практични и наставно-практични (Малкин 1966: 124).

Основни критеријум за класификацију самосталног рада, према Скаткину је циљ наставе, тако да његова класификација обухвата следеће облике самосталног рада ученика:

- самостални рад у процесу усвајања нових знања,
- самостални рад у процесу примене знања,
- самостални рад у процесу понављања и
- самостални рад у процесу проверавања знања, вештина и навика (Скаткин 1967: 38).

Владимир Пољак при класификацији самосталног рада ученика полази од организације рада и разликује:

- групни самостални рад,
- самостални рад у паровима и
- индивидуални самостални рад (Пољак 1984: 159).

Као основни критеријум за класификацију самосталног рада, Раде Вуковић узима степен самосталности ученика и изворе и средства за рад. Када је у питању степен самосталности ученика, он самостални рад класификује на несамостални, полусамостални и самостални, а када су у питању извори и средства за рад наводи рад са сликама, рад са картама, организацију и извођење огледа, рад са основним средствима и рад са дидактичким материјалом (Вуковић 1950: 59).

Веома интересантан приступ проблему класификације самосталног рада ученика изражен је у схватањима Б. П. Јесипова. Он каже да „не постоје чврсти оквири између појединих облика самосталног рада, па зато нема ни јасно одређеног критеријума од којег треба поћи приликом класификације“ (Есипов 1961: 35). Ипак, он сматра да се при класификацији самосталног рада, најчешће полази од структуре и карактера сазнајне активности ученика. Овакав

приступ подразумева постојање одређених задатака за самостални рад, међу којима се посебно издвајају:

– задаци практичног карактера,
– задаци стваралачког карактера,
– задаци припремања ученика за стицање нових знања и
– задаци за самостални рад који су намењени вежбању у циљу формирања вештина и навика (Есипов 1961: 25–34).

Као што се може запазити, наведене класификације самосталног рада указују на њихову различиту природу и недоследност по питању критеријума који се могу узети као основа за класификацију. Као последица таквог односа, јавља се и велики број облика (врста) самосталног рада. Ипак, претходно наведене класификације, показују да се приликом класификације самосталног рада ученика, најчешће се полази од:

– логичке структуре наставних садржаја,
– степена самосталности ученика,
– дидактичког циља самосталног рада,
– начина организације самосталног рада и
– извора и средстава који се користе и примењују у току сазнајне активности ученика.

3. ДИДАКТИЧКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ И УСЛОВИ ЗА УСПЕШНО ОСПОСОБЉАВАЊЕ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНИ РАД И САМОУЧЕЊЕ

Самостални рад ученика у настави је потребно и могуће организовати у свим наставним предметима, свим етапама и на свим ступњевима васпитања и образовања. Процес развијања свести о потреби и значају самосталног рада, треба започети већ у предшколским активностима и интензивирати у процесу васпитно-образовног рада у основној школи. На средњошколском васпитно-образовном ступњу, ученици треба да буду оспособљени за различите облике самосталног рада. У овом периоду, ученике треба постепено упознавати и са методологијом научног рада која ће се интензивирати током васпитно-образовних активности на универзитету, односно на високошколском ступњу васпитно-образовног система. Међутим, да би самостални рад ученика могао да се успешно организује и реализује потребно је обезбедити одређене дидактичке претпоставке и услове.

3.1. Дидактичке претпоставке за успешно оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење

Када су у питању дидактичке претпоставке од којих зависи успешно оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење можемо рећи, да се оне, пре свега, односе на наставни програм и уџбеник, који треба да створе реалну основу за индивидуализацију наставе. Једино тако, рад у овом домену може дати резултате који ће бити у складу са прокламованим захтевима.

Указивање на неке основне карактеристике наставних програма и уџбеника, омогућава потпуније сагледавање њиховог значаја и улоге у процесу оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење. Са друге стране, познавање и уважавање суштине која се односи на самостални рад и самоучење, неопходно је због адекватног конципирања наставних програма и уџбеника, јер уколико би то изостало, они би остали изван наших настојања за интензивирање рада на увођењу ученика у проблем ефикасног учења и самоучења, односно наставни програми и уџбеник би остали у пасивном односу према овом важном задатку наставе.

3.1.1. Наставни програм у функцији оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење

Наставним програмом васпитања и образовања, друштво одражава и одређује свој идентитет, па из тог разлога програм треба да се посматра са аспекта циља и са аспекта процеса. Ове две компоненте наставног рада, на најбољи начин показују какво је одређено друштво било јуче, какво је данас, али и какво ће оно бити у блискијој или даљој будућности. Питања зашто (циљ), шта (садржај) и како (метод) треба учити никога не остављају равнодушним, зато што представљају својеврсну педагошку визију будућности друштва и опредељење шта његови чланови могу постати и какве потенцијале могу развити. Међутим, и поред настојања да наставни програм буде отворен према друштвеним, научним, техничким и другим променама, у нашој литератури, на жалост, нема капиталних одредница за планирање и програмирање. Нема чак ни одредница за програм васпитања и/или образовања, иако они спадају у најфреквентније појмове у педагошкој литератури. Компаративно-критичка анализа овог проблема, показује да се у овом домену помињу само одреднице које су преузете из педагошких енциклопедија, или педагошких речника. У складу са тим, наставни програм произилази из наставног плана и представља службени документ који прописују просветне власти и који одређује садржај рада у сваком наставном предмету, тј. опсег грађе (знања, умења и навике) који ученици треба да усвоје у појединим разредима (Група аутора 1939: 427),

или је то документ којим се одређује садржај знања, вештине и навике које ученици из појединих предмета треба да усвоје (Поткоњак 1996: 381).

Наставни програм као основни документ који даје оквир и одређује смерове васпитно-образовног рада у школи, представља један од важних фактора који непосредно утичу на активности преко којих се остварује задатак оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење. Наставни програм и оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење стоје у узрочно-последичним односима, као уосталом, и цео комплекс васпитно-образовног рада (Чановић 2002: 186). Из тог разлога, потребно је познавати опште карактеристике стања односа програми - и задатак оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење, будући да од тога зависи успех у реализацији задатака наставе на свим нивоима васпитања и образовања.

Опште је познато да је програмирање васпитно-образовног рада усмерено на осмишљавање васпитно-образовног деловања. Овај процес обухвата одређивање циља и задатака који се желе остварити, затим садржаје преко којих ће се одређени задаци реализовати, иницирање могућих начина, тј. како ће се активности изводити итд. Наставни програм представља основу, оквир и пројекцију, али и смерницу за додатно деловање. Са аспекта проблема који је предмет нашег проучавања, то значи, да постоји потреба за јасним опредељењем и јасним истицањем програмских одредница оних активности, преко којих ће се реализовати задатак оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење. Овај захтев јесте веома комплексан, јер се испољава и остварује преко система одређених координираних задатака, и на известан начин представља њихову синтезу.

На данашњем ступњу развоја схватања о настави, као један од веома битних проблема истиче се питање нашег односа према концепцији наставних програма, тј. проблем програмске усклађености са прокламованим опредељењима и захтевима. У вези са овим, можемо да кажемо, да су са аспекта прилаза циљевима наставе и формулације њених задатака, програми данас изложени веома оштрој критици. Критика је усмерена и на приступе на основу којих се одређује наставни садржај као и на њихов значај за организацију наставног рада, за методику рада, за вредновање наставног рада итд.

Када су циљеви у питању, оправдане су критике да су програми веома неодређени, нејасни и исувише прокламативни. Идентична је ситуација и када су у питању задаци који су најчешће опште формулисани, без видљивих напора у смислу њихове јасноће и конкретности. Обично су то идеје без стриктних описа шта треба да се ради, које активности треба предузети да би се добио жељени резултат, што нас наводи на закључак да нема неопходне операционализације задатих циљева. Да би циљеви били постављени као дидактички циљеви, тј. да би постали руководство за практично педагошко деловање и да би били могући и остварив за највећи број ученика, неопходно је да се разраде и

конкретизују како на теоријском, тако и на практичном плану (Ђорђевић 1986: 448). Та разрада се, пре свега, односи на питања како и на који начин.

Међу ауторима који се посебно баве овим проблемом, постоји релативно висока сагласност о томе да се захтеви који се односе на стварање услова за самостални рад и самоучење најчешће срећу као „пука“ прокламација, без икакве операционе основе или одредница које упућују на то како треба радити и на који начин је то могуће реализовати. Као последицу таквог односа према овом проблему, имамо ситуацију чија се суштина огледа у томе да наставници нису начисто с тим шта треба да схвате, шта треба да обаве и у чему треба да се успе. Поред претходно наведених, примедбе које се најчешће упућују нашим програмима односе се на преобимност садржаја, историцизам и енциклопедизам, што за последицу има појаву формализма, вербализма, меморисања чињеница на рачун мишљења, што даље води ка комформизму, некритичком усвајању грађе, пасивности, нефлексибилности итд.

Наведене критике, примедбе и слабости програмских садржаја, које се у нашим програмима још увек задржавају, представљају озбиљне препреке у процесу оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење, па из тог разлога, не могу добити позитивну оцену. Овакво стање захтева активности које подразумевају стварање неопходне основе која ће бити у функцији увођења ученика у процес ефикасног учења и самоучења. Никола Вученов је у свом предговору написаном за књигу *Образовање за самообразовање*, чији је аутор Магдалена Јовановић-Илић, још 60-их година прошлог века, апострофирала три правца активности који и данас представљају веома добру основу за превазилажење проблема, када је у питању улога програма за оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење. Ти правци су:

– изграђивање опште улоге школе која мора својим целокупним радом да оспособљава ученике за самоучење и касније самообразовање,
– школа треба да настоји да метод поучавања у његовој општој структури изради на начин који ће у суштини бити сличан начину учења и самообразовања и
– оспособљавање ученика са самостални рад и самоучење чији је крајњи циљ самообразовање, представља и посебан, специјалан задатак школе и школског образовања, па она за ово мора посебно и да припреми ученике (Јовановић-Илић 1966: 9).

Када је у питању захтев који се односи на стварање услова у којима ће школа моћи да својим целокупним радом оспособљава ученике за самоучење и касније самообразовање, морамо да нагласимо, да он представља нешто шири приступ у односу на предмет нашег проучавања у овом моменту. Он подразумева пуно осмишљавање активности наше школе са аспекта образовања, тј. оспособљавања за самоучење. То значи, да се овде ради о потреби програмирања целокупне школске активности полазећи од захтева учења за самоучење.

Правац активности чија се суштина састоји у захтеву за израдом метода поучавања који ће бити сличан начину учења и самоучења, подразумева да наставни програми треба да буду тако конципирани и објашњени да упућују на прожимање наставе интелектуалним процесима које воде развоју мишљења као значајне компоненте сваке даље активности, па и ефикаснијем стицању нових знања и способности. То значи да програмом треба више утицати на „[...] структурирање знања у оквиру суштинских идеја и најзначајнијих категорија наставно-научних дисциплина“ (Ђорђевић 1986: 448). Овде се, дакле, ради о истицању једног скупа интелектуалних поступака и техника које ће бити у функцији сагледавања сличности и разлика, увиђања односа, уопштавања једног начина рада и решавања проблема.

Оспособљавање ученика за самостално учење и самообразовање, представља стратегијски задатак наставе. То значи, да школа треба да створи услове који ће бити у функцији његове реализације, а један од најважнијих огледа се у припремању ученика за самостални рад и самоучење. Јер, једно је поље активности које школа путем наставе па и другим својим активностима остварује на развијању опште културе учења и самоучења, а друго је оно поље које се односи на специјални рад који школа у овом процесу треба посебно да предузима.

3.1.2. Уџбеник у функцији оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење

Појава уџбеника је тесно повезана са организовањем првих школа, а његово место, функција и улога су се мењале у зависности од степена развоја у области науке, технике, образовне технологије и развоја гносеолошких, психолошких, педагошких и дидактичких схватања о настави и учењу. На самом почетку, уџбеник је представљао „ретку“ књигу коју је наставник користио као помоћно средство у процесу извођења наставе. Са појавом и развојем штампарија, почиње масовна примена уџбеника и он представља извор знања и радну књигу за ученике коју они користе током рада у школи. Временом, уџбеник постаје јединствен извор знања, најважније средство за учење и главни регулатор наставног процеса.

Данас, када живимо у времену које карактерише нагли развој науке, технике, технологије и цивилизације уопште, сведоци смо све израженијих настојања која су усмерена на потискивање књиге од стране дигиталних издања и визуелних медија. Таква тенденција не односи се само на ширу, већ и на школску употребу. Међутим, и поред тога што модерно електронско издаваштво има несумњиво велики утицај на данашњу образовну технологију, не може се довести у питање улога књиге која, сасвим сигурно, представља „ореол“ културног и цивилизацијског добра. Исто се може казати и за школску књигу, која као основни чинилац вишеизворног склопа остаје везана за изворе знања која ученици усвајају и тако развијају своје сазнајне и стваралачке потенцијале.

Уџбеник има изузетно значајну улогу за улазак ученика у свет књиге. То је прва књига са којом се ученик сусреће, тако да има велики утицај на квалитет његовог „дружења“ са књигом уопште. Уџбеник је дакле, књига у којој су научни и стручни садржаји презентовани кориснику уз помоћ уређених дидактичких инструмената, у зависности од циљева васпитања и образовања, психофизичке зрелости корисника којима је намењен, као и од посебних задатака наставног плана и програма, односно врсте школе или нивоа образовања (Шимлеша, Поткоњак 1989: 472).

Оно што уџбеник издваја из реда осталих школских књига, састоји се у чињеници да је уџбеник масовна, основна и обавезна школска књига. Задатак уџбеника је „обучавање за учење,“ да „научи ученика како да учи,“ да га подстиче, ангажује, организује за мисаону и критички промишљену активност, да формира емотиван однос према образовању као сталној карактеристици човековог знања, и коначно, да подстиче развој самосталности и стварање потребе за сталношћу образовања (Пољак 1980: 166).

Приликом разматрања могућих утицаја уџбеника на самосталан рад и самоучење ученика, посебно треба истаћи да самоучење, које је као практични наставни проблем многоусловљено, зависи од квалитета и физиономије уџбеника и уџбеничких материјала и посебно од њихових дидактичких вредности. Наведена констатација, добија на значају због чињенице да је самоучење неодвојиво од учења у настави и да представља један од његових значајних елемената. Улога уџбеника у настави је да интензивира процес учења, да га учини ефикасним и да помаже његово стално унапређивање до нивоа самоучења. Класичан уџбеник то није постизао, али он није није ни био прилагођен том задатку (Чановић 2002: 196). Таквом исходу наставног рада може да допринесе само савремено конципиран уџбеник као радна школска књига која подстиче и усмерава у правцу оптимализације услова за успешно учење и самоучење у настави. У овом домену, посебан значај имају дидактичка структура и дидактичка својства уџбеника и додатне уџбеничке литературе, којима може да се делује у правцу перманентног и рационалног сједињавања функције поучавања са функцијом оспособљавања за успешно учење и самоучење.

Сазнање да уџбеник има веома важну улогу у процесу оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење, упућује нас на закључак, да наша настојања морају бити усмерена ка стварању услова у којима ће он постати главни писани ослонац ученику у развијању активности, извор потребних информација и подстицаја за успешно самостално савладавање задатака. Овај захтев, произлази из чињенице да, и поред неспорних резултата који су постигнути у изграђивању уџбеника као радне књиге која уважава сва кретања у наставном процесу од поучавања ка самосталном раду и учењу, ипак заостајемо за потребама савремене наставне праксе.

Задатак наставе у процесу оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење, односи се на стварање услова за одговарајуће теоријско упознава-

ње са феноменом учења и са техникама успешног самосталног рада и учења у њој. Како би реализација овог задатка била на жељеном нивоу, ученике у току школовања треба на посебне начине (у оквиру наставе појединих предмета, курсевима, семинарима или на неки други погодан начин) упућивати у технике успешног стицања знања и изграђивања одређених навика и способности (технике коришћења књиге, структурирање прочитаног, израда самосталних писаних радова). Сигурно је да сви уџбеници не могу са истим успехом да утичу на реализацију овог задатка, али њиховим садејством и посебном усмереношћу, може се у овом домену доста учинити. Међутим, проблем представља то што наша школа кроз постојеће облике организације наставног рада, не обезбеђује реализацију овог задатка, или то не чини на задовољавајући начин. Зато се нашој школи као један од примарних захтева у процесу организације и реализације наставног рада, намеће потреба да се ученици, све до највиших ступњева упознају са начинима и техникама успешног учења. Једино тако, уџбеник као основна и обавезна школска књига може допринети оспособљавању ученика за самостални рад и самоучење. Наравно, када је овај проблем у питању, не треба заборавити ни веома значајну улогу допунских материјала који иду уз савремени уџбеник. Допунски материјали, тј. радне свеске, приручници, тестови и др., не представљају додатно оптерећење, већ корисну помоћ у продубљеном усвајању предвиђених наставних садржаја. Они имају допунску улогу у укупној реализацији функције уџбеника, али са различитим приступима, што са аспекта развијања способности ученика за самостални рад и самоучење има посебну вредност.

Проблем самосталног рада и самоучења у настави у директној је вези са самоконтролом у настави. Чињеница да „настава престаје да буде процес учења који се повремено контролише и не завршава у наставном раду“ (Продановић, Ничковић 1974: 24) и да „настава све изразитије постаје процес учења који се стално контролише (управља) и завршава у наставном раду“ (Продановић, Ничковић 1974: 24), указује на значај субјеката који уче за самоконтролу и вредновање резултата свога рада. Улога уџбеника је да заједно са осталом школском литературом упућује на самоконтролу, али исто тако, и да омогућава перманентну проверу остварених резултата. Њен значај се огледа у томе што она не престаје у школи или у настави, јер се учење може продубљивати и накнадно проверавати на новим примерима и новим ситуацијама и изван наставе. Уџбеник и допунски материјали треба да буду у функцији подржавања и олакшавања такве орјентације. Добар пример за такав приступ налазимо у програмираном уџбенику у коме је „обезбеђен потпун утицај на укупан ток процеса учења, и то уз уважавање систематичности и поступности у условима самосталног рада и индивидуалног напредовања ученика, као и самоконтроле оствареног“ (Чановић 2002: 200). У програмираном уџбенику, разрађени садржаји су прецизно „дозирани“ у тзв. кораке оптималне величине, уз сталну текућу проверу наученог, што је и услов за прелазак на учење нових садржаја.

Због својих карактеристика, програмирани уџбеник представља значајну основу за развијање навика и усвајање продуктивних путева и техника учења и то у самосталном раду, без непосредне помоћи наставника. Поред тога, увођење одређених варијанти програмиране наставе отвара могућности да се савремени уџбеник масовног типа и програмирани уџбеник стално допуњује, што позитивно утиче на интензивирање наставног рада уопште и поспешује реализацију задатка наставе који се односи на оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење.

3.2. Услови успешног оспособљавања ученика за самостални рад и самоучење

Активности које су усмерене ка томе да самостални рад и самоучење буду у функцији успешне реализације наставног процеса, подразумевају ангажовање целокупне психичке структуре личности ученика. То значи, да је овде неопходно ангажовање интелектуалне, емоционалне и вољне структуре ученика, што подразумева потребу постојања одговарајућих услова у којима ће они моћи да рационално и ефикасно развијају и користе своје психофизичке, сазнајне и друге потенцијале и способности.

Уколико желимо да самостални рад и самоучење у школи буду на нивоу прокламованих захтева, неопходно је, њена средина буде одговарајућа. Под средином у овом случају подразумевамо материјално-техничку основу школе која обухвата потребан простор за рад и одговарајући инвентар и опрему, салу за физичку рекреацију, спортски терен и адекватно уређено двориште. Такође, успех у овом домену добрим делом зависи и од архитектонског изгледа школске зграде. Само архитектонски правилно пројектована и сграђена школска зграда, са опремом која је у складу са савременим медицинским, санитарним, педагошко-психолошким и дидактичко-методичким захтевима представља простор у коме ученици могу да успешно усвајају знања и развијају своје способности. Добро уређена школска зграда позитивно утиче и на здравље ученика, њихово расположење, а самим тим подстиче их и мотивише на самостални рад и самоучење.

Међутим, самостални рад ученика у процесу усвајања знања, односно учења не престаје са завршетком наставних активности у школи, већ се добрим делом остварује ван ње, тј. у кући, музеју, дому културе, радионици и другим објектима друштвене средине у којој ученици живе. Услови од којих зависи успех у самосталном раду и учењу изван редовних наставних активности у школи односе се на:

- распоређивање и планирање радног времена,
- уређивање радног простора (места) за учење,
- добро познавање метода и техника учења,

– оспособљеност за непосредно коришћење извора сазнања,
– оспособљеност за самостално закључивање,
– оспособљеност за самостално вредновање постигнутих резултата и
– оспособљеност за прављење радне скице, односно вођење белешки из прочитаног текста.

Самостални рад и самоучење се одликују измењеном улогом наставника и ученика. Највиши васпитно-образовни квалитет и исход наставе представља способност ученика да се служи подацима, да их самостално мисаоно обрађује, класификује, упоређује и међу њима тражи битне односе који доприносе решавању задатих проблема. У овако усмереном процесу субјекти у настави, тј. наставник и ученик, постепено мењају своје функције и позиције тако што наставникова улога постаје све мање управљачка и посредничка а више усмеравајућа и сарадничка, док ученикова све више поприма обележја својствена субјекту наставног рада. Наведена констатација упућује на закључак, да је за успех у реализацији захтева који се односе на оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење, поред претходно наведених услова, неопходно обезбедити и квалитетан педагошко-психолошки и дидактичко-методички оспособљен наставни кадар.

ЗАКЉУЧАК

Учење у настави је намеран, плански, систематски и вођен процес, који се организује се у посебним институцијама (школама и другим установама за васпитање и образовање). Његова суштина се односи на стицање знања и развијање способности а везано је за намерно понављање. Настава својом организованошћу наставних ситуација, богатством садржаја и извора знања, осмишљеношћу употребе метода рада, савремене наставне опреме и средстава, представља незамењив радни оквир за то.

Један од основних задатака савремене наставе усмерен је на оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење и касније самообразовање. Оспособљавање ученика за рационалан, економичан и ефикасан самостални рад у процесу учења у настави подразумева стално проширивање одговарајућих знања и, пре свега, вежбање зарад њихове практичне примене у конкретним наставним, али и животним и радним ситуацијама уопште. То значи, да настава и учење у њој треба да се остварује уз пуно и осмишљено уважавање елемената самосталног рада са тенденцијом сталног прерастања учења у самоучење.

Прерастање учења у самоучење представља значајну дидактичку карактеристику успешног учења. Будући да самостални рад ученика и самоучење није могуће посматрати изван процеса учења у настави, можемо да кажемо да

настава у којој не постоји стална смишљена усмереност ка прерастању учења у самоучење не остварује један од својих битних задатака.

Наставни програми и уџбеник, представљају основне дидактичке претпоставке од којих зависи успех у оспособљавању ученика за самостални рад и самоучење. Међутим, овом домену постоје одређени проблеми, који за последицу имају то да оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење није на оном нивоу који нам је данас потребан. Од њиховог превазилажења, зависи дали ће реализација наставних задатака уопште, а посебно оног који се односи на оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење, бити на очекиваном и жељеном нивоу.

Опште је познато да се процес учења не завршава са активностима које се реализују у школи. То је перманентни процес који на известан начин траје током целокупног живота јединке. Из тог разлога, поред претпоставки које својим квалитетима и посебно дидактичким својствима треба да делују у правцу превазилажења проблема о коме говоримо, за успешно оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење, потребно је обезбедити и одговарајуће услове. Они се, пре свега, огледају у постојању одговарајуће средине (материјално-техничка основа), одговарајућих услова за учење и стручном наставном кадру.

Литература

Вуковић, Р. (1950). *Самосталан рад ученика у основној школи*. Цетиње: Народна књига.

Група аутора (1939). *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Матица Хрватска, Загреб.

Група аутора (1959). *Дидактика (превод са немачког)*, Педагогика, Москва.

Ђорђевић, Ј. (1986). Савремени проблеми наставе и њене перспективе, *Настава и васпитање*, бр. 4-5, Београд.

Есипов, Б. П. (1961). *Самостоятельная работа учащихся в процесе овичения, известия*, АПН РЕФСР, Москва.

Ждерић, М. (1981). *Унапређивање самосталног рада ученика у* биологији. Нови Сад: Педагошки завод Војводина.

Јовановић, И. М. (1966). *Образовање за самообразовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике СР Србије.

Кркљуш, С. (1967). *Проблем самосталног рада у дидактици*, *Педагошка стварност*, бр. 4, Нови Сад.

Малкин, И. И. (1966). О класификации и рационалном сочетании видов самостоятелъных работ учащщихся на уроке, У: *Вопросы развития познавателъной активности школънико*, Совјетская педагогика, Москва.

Пидкасистый, П. И. (1980). *Самостоятелъная, познаваелъная деятелъностъ и активности как черты личности*, „Педагогика“, Москва.

Пољак, В. (1979). *Како стицати знање*. Загреб: Центар за дописно образовање Завода Биротехника.

Пољак, В. (1980). *Дидактичко обликовање уџбеника и приручника*. Загреб: Школска књига.

Пољак, В. (1984). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.

Поткоњак, Н. (1996). *Педагошки речник*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Скаткин, М. Н. (1967). *Методика наставе природних наука*: Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Чановић, С. (2002). *Проблеми савремене наставе*. Лепосавић: Учитељски факултет.

Шимлеша, П., Поткоњак, Н. (1989). *Педагошка енџиклопедија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и други издавачи.

Штекер, К. (1939). *Савремено формирање наставе*. Београд: Геца Кон.

Prof. Dr. Radenko S. Krulj
Serbian Academy of Education in Belgrade
Doc. Dr. Zvezdan Arsić
Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica

DIDACTIC ASSUMPTIONS AND CONDITIONS FOR SUCCESSFUL TRAINING OF PUPILS TO WORK INDEPENDENTLY AND TO SELF-STUDY

Summary

Under modern conditions of organization and realization of the teaching process, the traditional view after which the purpose of the teaching process is to provide only the knowledge that is the result of the ability of memorizing and the ability of reproducing the facts, is unsustainable. For the success in learning and implementing the necessary tasks, a creative attitude toward the subject matter, the development of creative thinking and the enabling of the students to work independently and to self-study is necessary.

Taking into consideration the above findings and requirements, we intend to focus our attention on the didactic assumptions on which largely depends the success in preparing students for independent and self-study. In the first place we think of the curriculum, textbooks, and the need for individualized teaching. Also, adequate attention in this paper will be focused on the conditions that need to be provided. We believe that, in addition to human resources and financial conditions, the scheduling and planning the time for learning, organization of the workplace for learning and knowledge of the methods and techniques of learning, also constitute important conditions that influence success in this domain.

Key words: *school, teaching, learning, independent study, self-study, student, teacher.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.026
Прегледни научни чланак
стр. 379–386

Доц. др Жана П. Бојовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

КРИТИЧКО-КОНСТРУКТИВНА ДИДАКТИКА И ИНТЕЛЕКТУАЛНИ РАЗВОЈ*

Апстракт: У раду разматрамо место интелектуалног развоја ученика у светлу циљева критичко-конструктивне теорије наставе. Полазећи од аутономије личности као средишње категорије образовања у теорији Волфганг Клафкија, у којој доминирају начела самоодређења, солидарности и способности суодлучивања ученика као највиших циљева учења, као и акциона (делатна) улога ученика у њима, с једне стране, и упоређујући их са задацима интелектуалног развоја, с друге стране, покушали смо назначити она обележја теорије за које сматрамо да имају додирних тачака кад је у питању интелектуални развој ученика.

Кључне речи: *циљеви образовања, критичко-конструктивна теорија, самоодређење, аутономија, самоделатност, интелектуални развој*.

Шездесетих година двадесетог века, у европском региону немачког говорног простора јавља се тенденција различитог или алтернативног схватања појмова васпитање и образовање. Поистовећивање појмова „васпитање“ и „образовање“ довела је до запостављања васпитања, односно до његовог преображавања у образовање, што је, у наредном периоду послужило као смерница у одређењу концепције дидактике. Тако настаје више дидактичких праваца који преферирају еманципацију уместо образовања, процес интеракције и разумевања уместо дидактичког описивања и анализе, циљ уместо садржаја, што је знатно допринело развоју дидактичке теоретске мисли. Њихов развој, у великој мери, био је условљен постигнутим резултатима у оквиру различитих херменеутичких, емпиријских, критичких и методолошких приступа и оријентација.

Руководећи се различитим смерницама, заступници сваке оријентације одређивали су предметно поље дидактике сходно подручју истраживања и обиму тог истраживања. Увид у различитост критеријума одређивања подручја истраживања у дидактици послужило је немачком дидактичару Волфгангу

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, бр. 179026 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

Клафкију (Volfgang Klafki) да 1971. године групише дефиниције дидактике на основу четири становишта (према: Вилотијевић 1999: 14):

- као науку о поучавању (Ј. Долх, 1959);
- као теорију образовања (Е. Венигер, 1960; В. Клафки, 1967);
- као теорију обучавања (Хајман, 1962; Шулц, 1965);
- као кибернетичку дидактику (Феликс вон Кубе, 1965; Х. Франк, 1969);

Груписање дефиниција према заједничком именитељу показало је да је скала у одређивању предметног подручја дидактике широка, врло мозаична и донекле контроверзна. Кад бисмо покушали наћи тачку пресека за ова четири становишта, приметили бисмо и одређене супротности међу њима.

Теорија образовања Волфганга Клафкија израсла је из духовно-научне оријентације коју карактерише практично сазнајни интерес и позната је као „дидактика у ужем смислу“. Основу за конципирању дидактичке теорије образовања из шездесетих година 20. века Клафки је нашао у јединству два постулата. Први постулат је формално образовање, под којим је подразумевао складан и хармонијски развој личности, а други је материјално образовање које тежи обухватити културне садржаје (према: Мусић, Лалић 2011: 71). Ова првобитна концепција дидактике представљена је у облику „дидактичких анализа“, и као врло практична и јасна, нашла је своје место у наставном раду, првенствено као помоћ наставницима у планирању наставе. Клафки се држао оваквог конципирања дидактике од 1960. до 1980. године да би касније, осамдесетих година 20. века, предметно подручје дидактике усмерио ка стварању дидактичко-конструктивне дидактике која полази од развоја аутономне личности као циља образовања .

Даљим развојем дидактичке теоретске мисли, осамдесетих година 20. века, издваја се један број критичких теорија које остају доследне у поштовању постулата херменеутичких, емпиријских и критичких истраживања, али са становишта интеракцијских односа ученика и наставника у васпитно-образовном процесу. Ове дидактичке теорије схватићемо као савремене, а као најкарактеристичније теорије издвајају се :

- критичко-конструктивна дидактика као теорија образовања (В. Клафки);
- дидактика као теорија поучавања (Wolfgang Šulc);
- кибернетичко-информацијска дидактика као теорија информација (Feliks von Kube);
- дидактика као теорија курикулума (Christine Moller);
- дидактика као критичка теорија наставне комуникације (Rainer Winkel).

Не улазећи у дубља промишљања о критеријумима класификације, теоријска промишљања смо усмерили на наставни циљ критичко-конструктивне дидактике у намери да, кроз одређење наставног циља, истакнемо значај основних одредница ове теорије за интелектуални развој ученика.

ИНТЕЛЕКТУАЛНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА У СВЕТЛУ ПОСТАВКИ КЛАФКИЈЕВЕ КРИТИЧКО-КОНСТРУКТИВНЕ ДИДАКТИКЕ

Циљ васпитно-образовног процеса односи се на оспособљавање ученика да усвајају научне чињенице и генерализације и да их повезују у целовите системе који своју пуну снагу остварују ако су у функцији развоја способности. Стога, васпитно-образовни циљеви треба да обухвате потребе, намере, жеље и идеале одређеног друштва и одређеног времена. Овако схваћени и прихваћени циљеви научно се разрађују и тиме долази до таксономије циљева образовања која уважава императиве времена у коме живимо (Хавелка, 2000).

На постулатима комуникативне педагогије и критичких теорија друштва, Клафки је развио дидактику коју назива критичко-конструктивном. Проблем истраживања овако схваћеног предметног поља дидактике јесте еманципаторна настава и учење у оквиру којег се образовање схвата као средишња категорија у којем доминирају начела самоодређења, солидарности и способности суодлучивања ученика као и акциона (делатна) улога ученика у њима (према: Бојовић 2003: 39).

Заговорник критичко-конструктивне и еманципаторне дидактике Клафки (Wolfgang Klafky, 1980) истиче да је општи наставни циљ пружање помоћи ученицима како би развили своје способности самоодређења и солидарности, тј. способности да радно обликују сопствене односе према природној и друштвеној стварности, а у складу с постављеним наставним циљевима, што је предуслов аутономног развоја ученика (Klafky 1994: 16). Постулати критичко-конструктивне дидактике представљају спој два циља из различитих теоријских оријентација у један генерални постулат, у којем је циљ образовања развијање хармонијске личности ученика на културним садржајима помоћу којих припремамо ученика за пуну и садржајну садашњост и будућност и стварамо предуслове за општу културу (образовање).

Другим речима, ученици се образују кроз сусрет са културном стварношћу у оквиру којег се учење и поучавање посматра као интеракцијски процес где ученик, уз подршку учитеља, самостално учи, самостално усваја одређене форме знања, ставова, вредности и деловања (Тот 2010: 66). Сложићемо се са констатацијом Клафкија који сасвим исправно тврди да није могуће остварење формалног циља образовања без материјалног образовања, односно без одговарајућих образовних садржаја, те је један од примарних задатака критички

усмерене дидактике онемогућавање претераног деловања дидактичког материјализма и екстремног дидактичког функционализма у области садржаја и начина педагошке комуникације (Банђур 2001: 468).

Остварење циља образовања и васпитања одвија се кроз задатке различитих васпитних компоненти, а један вид задатака васпитно-образовног процеса одвија се, управо, кроз интелектуално васпитање. Различити су критеријуми и полазишта у формулисању задатака интелектуалног васпитања. На основу увида у стручну литературу, определили смо се за следеће основне задатке (према: Влаховић и сар. 1996: 158):

1. усвајање научних знања, вештина и навика и формирање основе за научни поглед на свет;
2. развијање интелектуалних способности,
3. развијање мотивације за учење;
4. оспособљавање ученика за самостално стицање знања, за самообразовање и развијање култура и техника интелектуалног и другог рада.

Имајући у виду низ интелектуалних операција које се активирају управо у процесу реализације ових задатака, и респектујући основни научни постулат критичко-конструктивне дидактике по којем је циљ образовања аутономија личности ученика, издвојићемо следећа обележја ове теорије, за које сматрамо да имају додирних тачака кад је у питању интелектуални развој ученика (према: Бојовић 2003: 39):

– Циљ образовања је помоћ ученицима да развију способност самоодређења и солидарности, где је способност суодређења један од конститутивних елемената. Као предуслов остварења циља образовања (аутономија личности) јесте развијена емоционална способност активног утицаја на односе према природној и друштвеној стварности у смислу постављања образложивих циљева, а посебно способност да се осмисле различити приступи остварења задатих циљева (Банђур 2001: 8).

– Ученици, кроз интеракцију са наставником, самостално усвајају одређене форме сазнања, могућности расуђивања, вредновања и деловања, што уједно постаје основа за стицање способности за даље учење, односно тиме се оставља довољно простора за интелектуални развој ученика. Да би се постигли ови циљеви, то учење мора бити засновано на учењу путем открића, учења у којем ће се инсистирати на разумевању наученог, што се постиже путем репродуковања стеченог знања, понављањем наученог и акционим деловањем кроз праксу (Jank, Meyer 1991: 137).

– Такво учење може бити откривајуће или разумевајуће. Знање на нивоу репродукције, вежбање и понављање наученог, иако су нужни, педагошки су образложиви једино са становишта откривајућег учења. При том Клафки

(1994) истиче следеће способности: способност критике и расуђивања, способност комуникације и способност заступања властитог стајалишта (Микановић 2009: 141).

– Да бисмо остварили поменуте форме учења, поучавање морамо планирати према ученицима, тј. према њиховим интелектуалним склоностима и способностима, а то значи да план учења треба базирати на поступцима ефикасног учења као што су: учење путем решавања проблема и учење путем открића. Настава се посматра као вид помоћи у учењу, а то значи да се морају испоштовати принципи самоопредељења и солидарности, то јест, ученик мора бити укључен у планирање (Jank, Meyer 1991: 137).

– Друштвено учење треба да буде у функцији демократског друштвеног васпитања, свесно и намерно планирано, у оквиру којег ће бити укључени сви, горе поменути циљеви, али и ставови и понашања наставника и ученика као и друштвени односи. У критичко-конструктивној дидактици је важно да се свестрано образовање односи на поучавање свих учесника до зрелости (Jank, Meyer 1991: 137).

Свестрано образовање које се помиње у критичко-конструктивној дидактици садржано је, једним делом, у општим принципима образовања и васпитања, а односи се управо на развој свести о себи, подстицање самоиницијативе, самовредновања и изражавања свог мишљења, оспособљавања за доношење сопствених животних одлука, пун интелектуални развој, стицање квалитетних знања, способности и вредносних ставова и слично (*Закон о основама система образовања и васпитања*, бр. 72/2009 и 52/2011, чл. 4.).

У најширем смислу, ако пођемо од схватања образовања као процеса у оквиру којег ученици стичу знање и развијају способности, оправдано је проблеме интелектуалног развоја ученика везати за проблеме учења, а то је: оспособљавање ученика за решавање проблема, откривање, антиципирање и иновацију као предуслова интелектуалног развоја ученика, при чему је циљ подржати ученика у развоју конкретних способности разумевања, решавања проблема и практичне примене знања уз стицање умења која доприносе квалитетнијем животу (Тот 2010: 67).

ЗАКЉУЧАК

Савремено доба карактеришу различита схватања циљева и задатака, ослоњена на раније идеје филозофа, социолога, психолога и педагога. Управо се дидактика као педагошка дисциплина бави проучавањем процеса организованог поучавања и учења, користећи различите теоријске моделе који су настали као резултат дугогодишњег проучавања васпитно-образовних процеса и наставе (Богнар 2002: 28). У том контексту свака од дидактичких концепција са свог становишта дефинише предметно подручје, положај циљева и задатака у настави, као и начин њиховог остварења. Утврђивање и формулисање циљева је одговоран и веома тежак и сложен задатак, а циљ мора бити јасно дефинисан јер из њега произилазе смернице за састављање програма, планирање и дидактичко-методичко осмишљавање наставе. То није само захтев за ученике у смислу развијања њихових способности већ и за наставнике од којих у највећој мери зависи успешност у остваривању постављених норми.

Кроз промишљања о теоријским поставка критичко-конструктивне дидактике покушали смо пронаћи додирне тачке са интелектуалним развојем ученика, односно увидети колико се задаци интелектуалног развоја ученика могу пронаћи у основним постулатима Клафкијеве дидактичке концепције.

Свакако да је оправдано проблеме интелектуалног развоја везати за проблеме учења, али се овде може поставити питање оспособљености и свеобухватности у припремању наставника за реализацију учења путем открића, проблемског учења и акционог деловања кроз праксу.

Осмишљено планирање наставе, које је у функцији остварења циља образовања, сигурно да је значајно за подстицање интелектуалног развоја ученика, али је вредност тако организоване наставе далеко већа ако таква настава омогућава ученицима продуктивне процесе учења који доприносе подстицању и активирању њихових интелектуалних способности.

Кад је реч о избору садржаја и дидактичко-методичком сценарију наставе и процеса учења, потпуно остварење циљева образовања, са становишта актуелности, потреба и значаја, могући су једино ако је експлицитно указано која знања, способности и вештине је потребно развијати код ученика. Питање васпитно-образовних циљева је основни проблем дидактике и педагогије, јер само јасно дефинисан сазнајни циљ имплицира избор адекватних садржаја, метода и средстава за његово постигнуће, и треба да буде перманентан задатак актуелних дидактичких концепција и у будућности.

Литература

Банђур, В. и Радовановић, И. (2000). Педагошко-вредносна обележја еманципаторске наставе. *Педагогија*, 1, Београд, стр. 18–22.

Банђур, В. (2001). Основне епистемолошко-методолошке оријентације. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 33. Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 467–474.

Бојовић, Ж. (2003). *Уџбеник у функцији интелектуалног развоја ученика*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.

Влаховић, Б. и сар. (1996). *Општа педагогија*. Београд: Учитељски факултет – Центар за усавршавање руководилаца у образовању.

Zakon o osnovama obrazovanja i vaspitanja, „Sl. Glasnik RS“, (br. 72/2009 i 52/2011).

JANK, W. / MEYER, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor Frankfurt a. M., доступно на: www.tep-online.info/didak/klafki, pregledano 7. 06. 2012.

Klafki, W. (1980). *Die bildungstheoretische Didaktik*, Westermanns Pad. Beitrage 32, 1.

Klafki W. (1994). *Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-kontstruktivne znanosti u odgoju*. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (prir.): Didaktičke teorije. Zagreb: Educa.

Микановић, Б. (2009). Теоријске основе истраживачког рада ученика. *Норма*, 2. Сомбор: Педагошки факултет, стр. 139–153.

Musić, H. i Lalić, M. (2011). Odnos između učenika i nastavnika u svijetlu Klafkijeve kritičko-konstruktivne didaktičke teorije. *Sportski logos*, 16–17. Mostar: Nastavnički fakultet, Odsjek za sport i zdravlje.

Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 1, Vol. 12. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, str. 65–78.

Доц. Д-р Жана П. Бойович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

КРИТИЧЕСКО-КОНСТРУКТИВНАЯ ДИДАКТИКА И ИНТЕЛЛЕКНТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Резюме

В этой работе мы обсуждаем место интеллектуального развития учащихся с точки зрения целей критически-конструктивной теории обучения. Начиная с автономией личности, как центральной категории образование в теории Вольфганг Клафка, в которой доминирует принцип самоопределения, солидарности и совместного определения навыков учеников, как высшей цели обучения, а также активной (действенной) роли учеников в них, с одной стороны, и, сравнивая их с задачами интеллектуального развития, с другой стороны, мы попытались указать те характеристики теорий, которые, по нашему мнению, имеют нечто общее, когда речь идет об интеллектуальном развитии ученика.

Ключевые слова: *цели образования, критически-конструктивная теория, самоопределение, автономия, самодеятельность, интеллектуальное развитее*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 378.244
Прегледни научни чланак
стр. 387–392

Проф. др Љупчо Кеверески
Универзитет „Св. Климент Охридски“ Битола, Педагошки факултет, Битола
Македонија

НОВА ДОКИМОЛОШКА ДОКТРИНА У ОЦЕЊИВАЊУ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Образовање данас представља структурни педагошко-психолошки композит стратегије, модела, принципа, законитости и активности субјеката који чине конзистентан и јединствен педагошки склоп. Оцењивање у њему као мултидимензионално детерминиран и условљен феномен је већ дуго когнитивистичко оријентисан и због тога је са холистичког приступа процес оцењивања подложан могућим и реалним примедбама. Значај рада се може интерпретирати као неизбежан сусрет педагошке и комуникативне мудрости наставника–ученика/студената, друштвене, институционалне и индивидуалне аспирације.

Полазну основу рада чини неколико теоријских и емпиријских сазнања праксе и савремених докимолошких схватања познатих аутора, чија је суштина у следећем: све је више судара између традиционалног и потребе савременог приступа оцењивања, мало је дијалога о сагласности савремених докимолошких поступака и познатих дидактичких, педагошких, психолошких и других теорија. Потреба за побољшањем докимолошког концепта у нашем образовању је приоритет савременог образовања. У раду се даље анализирају педагошке импликације оцењивања у високом образовању као и дефинисање нових концептуалних решења која воде ка новој савременој докимолошкој доктрини. У финалном концепту рада следи промоција и афирмација савремених компонената вредновања студената које су основа конципирања нове докимолошке доктрине.

Кључне речи: *докимологија, доктрина, компоненте вредновања, високо образовање.*

УВОД

Оцењивање – као комплексан мултифакторски, детерминисан и условљен, пре свега, педагошко-психолошки и дидактички феномен – илуструје друштвене, институционалне и персоналне трендове и оријентације. У микропедагошком контексту може се наћи најсензибилнија педагошка представа где наставник–ученик/студент свакодневно проверавају своје улоге. Сасвим је прихватљива констатација да сваки институционални ниво у образовној делатности има свој значај и специфичности у процесу оцењивања. Овај рад је усмерен ка

оцењивању у високом образовању, где би требало да се има нешто другачији педагошки дискурс имајући у виду друштвене, педагошко-психолошке и остале консеквенце.

Истраживања у овој области представљају континуиран притисак педагошкој јавности. Сетимо се, корене данашњег оцењивања налазимо још у средњем веку у егзаменима и језуитским школама. Универзитет у Болоњи 1219. уводи прву успешну провера знања студената. Први писмени тестови уведени су 1702. године на Trinity College – Cambrige. Име Фишера везује се за прву примену објективних техника и инструмената у оцењивању 1864. Присуство квантитативних метода у оцењивању ученика везује се за име Рајса као значајан допринос објективном оцењивању. Крајем 18. века у Сорбони одбрањена је теза на усменом испиту. Почетком овог века (1911) у Британији су праћени начини испитивања и оцењивања у школама, чији су извештаји били имплицитни мотив за даљи развој овог рада.

Листа критика коју је дао Павелка 1968. (према: Гојков 2003: 12) у извештају праћења комисије пуна је аргумената који одговарају нашем данашњем стању у оцењивању на овим просторима и можемо их користити као полазне основе даље дискусије и елаборације. Навешћемо неколико: досадашњи систем проверавања, испитивања и оцењивања значи исцрпљивање репродуковања других идеја, а не развијање стваралачког духа; ученик је бенефициран са оценама ако зна пуно безначајних чињеница, више се вреднује вербална флуентност него суштинско познавање и разумевање ствари; ученик одустаје од презентације сопствених идеја у корист репродукције наставникових речи; страх од неуспеха мотивише покушај студената разним манипулацијама што је лош пример за остале; стварање енциклопедијског типа ученика или студената и др.

Намерно смо пропустити ширу ретроспективу истраживачких радова које говоре о природи, значају, импликацијама, рефлексијама оцењивања, како би ушле у фокус нове парадигме у оцењивању у општем, а посебно у високом образовању.

ОЦЕЊИВАЊЕ У РЕФОРМСКИМ КОНЦЕПТИМА

Реформе у области образовања захватају скоро све његове сегменте. Докимологија и њени основни појмови су постигли велики педагошки легитимитет и њен задатак је, како каже Гргин (1988: 5), да проучи и понуди ваљане начине и поступке за просуђивање и оцењивање.

Они су резултат потребе, ревизија, иновирања као и континуираног сагледавања експерата који су усмерени на постизање његове веће функционалности и компатибилности са европским и светским трендовима. Систем оцењивања у високом образовању данас је под великом импресијом Болоњског процеса реформи у образовању. Карактеристика скоро сваке реформе у нашем окружењу у свим институционалним сегментима је наметање механичких решења при чему има мало покушаја и (само)критичности у њеној реализацији.

Такав осећај субјеката доводи до смањења и губитка аутентичности самог образовног процеса јер је продукт механичке имплементације процедура. Оцењивање у високом образовању има сасвим другачији педагошки дискурс јер је више усмерен ка примени и стимулацији виших менталних функција у процесу усвајања знања према Блумовој таксономији. У том контексту студенти треба да се навикавају и стимулишу да што више у својим когнитивним шемама користе разумевање, анализу, синтезу и вредновање у процесу трансферирања знања. У противном, студентска популација би продужила свој средњошколски дискурс у коме су мање-више неми сведоци наставе и оцењивања у њој. Основни докимолошки појмови (праћење, мерење, оцењивање) морају се више посматрати у високошколском контексту као квалитативни атрибути који имају бољу прогностистичку и другу функцију. Свакако да је за садржајно опредељивање оцењивања важна одредница мерење, и то један својеврстан облик мерења који се, за разлику од егзактних, заснива на субјективним техникама и поступцима (Вилотијевић, 1995).

То би довело до тога да континуирана тенденција и доминација нумеричких атрибуција са оцењивањем знања буде усмерена ка квалитативној евалуацији знања која више одговарају узрасним карактеристикама.

КОМПОНЕНТЕ ОЦЕЊИВАЊА

Познато је да је оцена као непосредни епилог проверавања интегративни фактор личности, јер она (де)мотивише, интегрише, превенира и усмерава укупни персонални склоп личности ученика (Кеверески 1993: 106). Оцењивање у том контексту је интерактивни процес који рефлектује јасне сигнале на релацији наставник–ученик/студент.

Ако посматрамо процес оцењивања у једном педагошком континууму, можемо се сложити са ставовима да све већи број дидактичара, наставника, педагога и психолога истичу став о анахроности и превеликој субјективности у традиционалном оцењивању (Вилотијевић, 1992). Насупрот традиционалном оцењивању, уз недостатак субјективног оцењивања, истиче се потреба за комплекснијим вредновањем, претпоставља да се прате, мере и вреднују компоненте као што су: знање, мотивација, способности, радне навике, субјективе могућности и објективне околности (Гојков 2003: 60). Комплексност вредновања требало би да се оствари не само обухватом поменутих компоненти, него и квалитетима ових компоненти, истиче исти аутор. Тако се за знање као компоненту вредновања истиче логички преглед, повезаност чињеница, ниво квалитета знања, функционалност и оперативност знања итд. Посебно треба обратити пажњу и примењивати различите педагошке активности које воде ка подизању нивоа мотивације у студентској популацији која директно имплицира дугорочну пројекцију успеха у процесу образова-

ња. Није свакако за потцењивање перцепција способности студената и њихова дистрибуција која има изузетан значај у укупном креирању докимолошког концепта, који би требало опсервирати кроз призму Гарднерове концепције способности и Ренцулијев концепт схватања способности итд.

НОВА ПАРАДИГМА У ОЦЕЊИВАЊУ

У тенденцији експлорације нове парадигме оцењивања (Kyriacon, 1995), полазимо од једне дефиниције оцењивања према којој је оцењивање свака активност којом се процењује ученикoв успех (према: Матијевић, 2004) – где оно има дијагностичку, прогностичку и мотивацијску функцију. Тиме бисмо што више желели истаћи значај мотивацијске димензије у контексту оцењивања. Нова парадигма оцењивања у високошколском образовању треба да буде заснована на процени мотивацијског потенцијала и разлога око њега. Сведоци смо да се у абецеди докимолошке литературе мало говори о оцењивању које има базични мотивацијски дискурс. Оцењивање се превише и предуго оптерећује когнитивним претпоставкама, што доводи до ослањања и форсирања искључиво фактографских и меморијских концепата који имају пре свега основни и средњошколски печат. Нова парадигма у оцењивању треба што више да тражи дидактичка решења, путеве и процедуре које илуструју синтагму типа: *шта мислиш*, *како мислиш*, *о чему мислиш*, *шта осећаш* и др., а не **шта**, **ко**, **који** и **када**, које имају меморијски концепт и траже нижи ред примене менталних функција према Блумовој таксономији. Ради се, дакле, о разним облицима интринзичне и екстринзичне мотивације која није повезана са конвенционалним школским оценама (Bolscho i Schwarzer 1979, Furlan 1964, Matijević 1983, Singer 1984, 1985, Wragg 2001, према: Матијевић 2004: 33).

Друга компонента у оцењивању, коју би требало означавати као једну од основних докимолошких постулата, поред мотивације, јесу субјективне и објективне околности у којима се налази ученик–студент. Ове две компоненте поред осталих дају наставницима реалну дијагностичку слику о педагошким потенцијалима и аспирацијама ученика на чијој основи се може изградити укупни актуелни и прогностички докимолошки профил. Нова парадигма у високошколском оцењивању се мора што пре дистанцирати од доношења одлуке о едукативној аспирацији студента само на основу формализираног проверавања знања која садржи такозвани **три-питања систем дијагнозе стања успеха**. Она треба да подразумева холистички приступ оцењивања где се постиже консензус уз присуство свих компонената које чине не механички већ квалитативан скуп делова.

НАШЕ ФУТУРИСТИЧКЕ ОПЦИЈЕ

У време када школска оцена представља најважнију детерминанту и даљи креатор пута ученика, сасвим је разумљиво да треба уносити више сензибилитета и разумевања за стање у којем се налазе они који су на другој страни оцењивања. Концепт оцењивања као сложен и комплексан систем доношења одлука/процена о квалитету и квантитету усвојених знања већ дуго је дискутабилан са педагошке тачке гледишта, коме се могу дати више примедби јер је препун субјективности. Нове футуролошке опције у оцењивању су одраз припремљености институције и појединаца; у њима се морају ослободити од једног енергичног инструмента који више пута инструментализује стање у области образовања. Оно што можемо истаћи кад се има у виду овај контекст јесте да би оцењивање више требало да буде окренуто ка процени функционалности стечених знања и његовој дивергентној примени у пракси. Није за потцењивање, како каже Гојков (1995), да је у процесу оцењивања посебно важно да се узму и когнитивни стилови учења и репрезентирање градива ученика јер то би подстицало оне когнитивне димензије које су мало слабије развијене.

С друге стране, оцењивање ће се све више кретати ка уношењу социоемоционалних компонената где ће се знање посматрати не само са аспекта рационалности већ и са аспекта афективности. Овај футуристички концепт свакако ће бити значајан у процесу оцењивања и у вербалној и невербалној комуникацијској интонацији као нова парадигма у докимолошком контексту. Као крајња инстанца у футуролошком погледу биће, свакако, примена адекватних мерних инструмената за дијагностицирање успеха, постизање све већих објективизацијских мерних инструмената, педагошка амбиција усавршавање наставника новим докимолошким новинама што би довело до смањења субјективности у оцењивању и др. То би се постигло са интензивним праћењем и имплементацијом истраживачких сазнања из области педагогије, психологије, дидактике, докимологије и још неке теоријске и примењене дисциплине. То би довело да оцењивање има сасвим другу педагошку, психолошку и дидактичку оправданост и легитимитет у савременом педагошком процесу.

Литература

Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitaca „Triton“.

Gojkov, G. (1995). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: VŠV.

Gojkov, G. (1997). *Dokimologija*. Beograd: Uciteljski fakultet.

Gojkov, G. (1998). Postupci vrednovanja efekata nastave iz ugla didakticke teorije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 30, Beograd.

Gojkov, G. (1997). Didakticka istraživanja u zanki samorefleksije. *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, br. 9–10.

Gojkov, G. (1999). Postmoderna didaktika iz ugla didaktickog mnoštva i svesnosti konteksta. *Nastava i vaspitanje*, br. 1–2, Beograd.

Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Grgin, T. (1996). *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga.

Grgin, T. (1988). *Školska dokimologija*. Zagreb: Školska knjiga.

Кеверески, Л. (1993). Оценка на оценката. *Оценката како интегративен фактор на личноста*, Скопје: НИРО Просветен рабитник.

Матијевиќ, М. (2004). *Оцењивање у основној школи*. Загреб: ТИПЕКС.

Pavelku, V. (1968). *Osnovni principi dokimologije*. Bukurešt: E. D. P.

Vilotijevic, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Naučna knjiga.

Vilotijevic, M. (1995). *Evaluacija didakticke efikasnosti nastavnog casa*. Beograd: CURO.

Savićević. D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet.

Wood, D. (1995). *Kako djeca uče i misle*. Zagreb: Educa.

Zarevski, P. (2000). *Psihologija pamćenjai učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP–Vern.

Prof. Dr. Ljupčo Kevereski
University „St. Kliment Ohridski“ Bitola, Faculty of Education, Bitola, Macedonia

NEW APPROACHES TO THE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Summary

This paper discusses new approaches to assessment in higher education, taking into account the social, pedagogical, psychological and other consequences of this process.

The starting point of the work is the theoretical and empirical knowledge acquired in practice and the modern views of famous authors about assessing, the essence of which is the following: there are more and more collisions between the traditional and the need for a modern approach to assessment, there is little dialogue on current compliance of the procedures in assessment and the known didactic, pedagogical, psychological and other theories.

The need to improve the evaluative approach in our education is a priority of modern education. The paper further analyzes the pedagogical implications of assessment in higher education and the new solutions for a new modern evaluative approach are defined. Finally, the author states the components for students` assessment that are the basis for designing a modern approach to evaluation.

Key words: *assessment, evaluation components, higher education, evaluation.*

IX

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::028
Стручни чланак
стр. 395–408

Доц. др Буба Д. Стојановић
Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

НАСТАВНИК ИЗМЕЂУ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ И СТАНДАРДА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА

Апстракт: Увођење стандарда у образовни систем код нас новина је која има за циљ унапређење квалитета наставе. Стандарди треба да обезбеде да сви ученици имају иста или слична знања и једнаке шансе да стекну квалитетно образовање. Наставнику је тиме олакшано праћење и вредновање постигнућа ученика, али је и одговорност повећана. Да ли ће и у којој мери постављени циљеви и задаци наставе (у овом случају наставе књижевности) бити реализовани, а самим тим ученици остварити прописане образовне стандарде у великој мери, зависи од наставника. Његова кључна улога огледа се у бирању адекватне наставне методологије како би рад на књижевном тексту продуковао оствареност образовних стандарда који су прописани у области вештине читања и разумевања прочитаног, али и говорне културе, писаног изражавања, граматике.

У раду ће бити показано каква су постигнућа ученика II разреда у области вештине читања и разумевања прочитаног како би наставник у складу с тим могао да унапређује своју наставну методологију и тиме усавршава наставу, а ученицима омогући да остваре већину, ако не и све прописане образовне стандарде.

Кључне речи: *образовни стандарди, књижевни текст, постигнуће ученика, наставник.*

1. УВОД

Образовање представља један од кључних ресурса савременог друштва. Друштво засновано на знању, компетенцији и вештини – почетак је свега. С обзиром да је настава веома сложена активност, процес који захтева јасна опредељења и добру научну заснованост, улога школе и наставника у погледу формирања кључних компетенција ученика је велика и одговорна. Успешним остваривањем постављених циљева и задатака наставе, очекиваних васпитно-образовних исхода, радом на одабраним садржајима и ваљаном наставном методологијом, школа посредством наставника значајно утиче на образовање компетентног појединца данашњице. Највећа вредност сваког човека је његова могућност да постигне највише што се може постићи – истицао је Аристотел.

Зато се савремена настава мора темељити на сазнањима о узрасним карактеристикама ученика и њиховим потребама да оптимално развију све аспекте своје личности. Кључну улогу у свему томе има наставник који води, усмерава, подстиче, коригује, васпитава, образује, оспособљава. Од њега се очекује да сваког васпитаника „доведе“ до максимума, учини га језички, математички и научно компетентним. Међутим, међународни програм процене ученичких постигнућа PISA 2003, 2006, 2009 (Programme for International Student Assessment), као једно од најрелевантнијих међународних истраживања у домену образовних наука, даје не тако задовољавајуће податке када је реч о развијености читалачке писмености међу нашим млађим генерацијама. Основни циљ PISA студије јесте да се прати у којој су мери ученици на узрасту од 15 година развили три кључне компетенције: (1) читалачку, (2) научну и (3) математичку писменост. Наведене компетенције су кључне, јер су неопходне младима по завршетку обавезног школовања да би могли да наставе образовање и буду успешни у животу. Коришћење термина „писменост“ указује да је реч о знањима која се сматрају основним образовним капиталом, тј. знањима и вештинама који су неопходни за наставак образовања и за компетентно учествовање у животу заједнице (Baucal 2012: 6). Дакле, PISA студија испитује компетентност ученика, утврђује у којој мери је ученик оспособљен да практично примени стечено знање и вештине које поседује у тренутку када се од њега то очекује. На примеру наставе језика и књижевности, то значи увести ученика у свет писмености, учинити га језички компетентним, оспособити га да чита, пише, истражује, сазнаје, увиђа, закључује, критички мисли, живи, постоји, да разуме стварност и свет који га окружује и успешно се сналази у њему.

Настава готово свих теоријских предмета највећим делом почива на језичкој компетенцији, комплексној комуникацији у којој може да учествује само ученик који је успешно оспособљен да правилно говори, чита, пише, схвата, тумачи туђе и систематично излаже своје мисли. Зато се од ученика савремене школе очекује да не буду конзументи понуђених информација, већ креативна, критична, интелигентна, емоционално, естетски и вредносно обликована бића која ће моћи успешно да се снађу у друштву знања. Да би се подигао квалитет наставе уопште, а самим тим и наставе језика и књижевности, и тиме обезбедио оптимални развој сваког ученика у школи данас, уведени су стандарди постигнућа који су прецизна мера успеха појединца у свакој области, али и мера квалитета организоване наставе. Имајући у виду дидактички троугао ученик – наставник – настава, данас је све присутније становиште да је школско постигнуће, успех ученика, квалитет рада наставника, па и рејтинг саме школе, производ сложене мреже односа између ових чинилаца, пре свега, *односа између* наставника и ученика који је пресудан за формирање идентитета успешног или неуспешног ученика са високим, умереним или ниским самопоштовањем који узроке властитог успеха и неуспеха приписује себи или спољашњим околностима (Milošević, Ševkušić 2005: 71). Увођењем образовних стандарда, наставници су добили могућност да имају јаснији циљ пред собом и

сигурније показатеље квалитета свога рада, али и успеха/неуспеха својих ученика како би могли на време да реагују, предупреде школски неуспех код слабијих и тиме позитивно утичу на њихово постигнуће, доведу их до максимума, сачувају њихово самопоштовање. Тиме би се створили услови за квалитетно образовање свих у складу са њиховим могућностима, школа би постала установа без слабих ученика, сви би уживали у плодовима свога рада, јер *ништа тако добро не успева као сам успех*.

2. УЛОГА НАСТАВНИКА У ОСТВАРИВАЊУ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА И ЗНАЧАЈ ЗА ШКОЛСКА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА

Трагајући интензивно за ефикаснијом наставом, оптималном методологијом којом ће се уважити потребе и интересовања ученика, с једне стране, а школа учинити занимљивом и привлачном; постављајући стално питање: да ли је могуће имати школу без слабих ученика, улога наставника препозната је као посебно значајна за успешно остваривање постављених циљева и задатака наставе, али и високих постигнућа ученика. Бројни научни извори указују на снажну везу између личности и понашања наставника и школског постигнућа ученика (Baum *et al*., 1994; Dunn, 1995; Spevak & Karinch, 2000; Black, 2006; наведено према Malinić 2011: 240). Могло би се рећи да је однос наставника према ученику кључ успеха високих постигнућа ученика. Очекивања, захтеви и понашање наставника према ученику значајно ће утицати на успех, односно неуспех, који ученик постиже у раду. Неуспех ученика у учењу наставници најчешће приписују лењости, слабом предзнању, средини која није довољно стимулативна, лошим узорима, несрећеним породичним приликама, али и преобимним наставним програмима и неадекватним уџбеницима (Kocic, 1988; Nahod, 1997; Malinic, 2009; а наведено према Malinić 2011: 240). Као што се може приметити, не препознају себе и свој рад као један од важнијих чинилаца успешне наставе. Међутим, анализом истраживања четрдесет еминентних стручњака из области школске неуспешности дошло се до закључка да, према степену утицаја на неуспех, најзначајније место заузимају баш наставниково понашање у настави и његова очекивања од ученика (Arroyo & Rhoad, 1999; наведено према Malinić 2011: 240). Наставников однос према ученику у сложеном процесу наставе веома је битан, ако не и најбитнији чинилац успеха ученика и нивоа његових постигнућа, после интелектуалних могућности. Посебно је важна афективна компонента тог односа. Све активности које наставник предузима у настави – начини рада, приступ ученику, појачано интересовање за његову личност, развој и напредовање, избор наставних средстава, креирање наставне методологије примерене могућностима и потребама ученика – позитивно делује на њих и подстиче их у остваривању високих постигнућа. Поменутим истраживањима идентификоване су различите варијабле у понашању наставника које могу да утичу на школско постигнуће ученика. Међу њима је посебно важно

колико времена наставник посвећује упознавању личности сваког ученика појединачно и колико има „слуха“ за његове позитивне особине које треба да буду одскочна даска за даље напредовање, веће залагање и постигнуће.

За оптималан успех ученика важно је да наставник покаже поштовање и подршку, нарочито неуспешним ученицима. Успешан наставник перманентно показује стрпљење и поверење у ученика (Thruman & Wolfe, 1999; наведено према Malinić 2011: 241), а фокусирањем на позитивну страну његовог понашања и постигнућа, похвалом, не само да подстиче мотивацију за учење, него развија самопоштовање и његов осећај компетентности (Dev, 1997; наведено према Malinić 2011: 241). Изражена емоционална компонента у понашању наставника од пресудног је значаја за напредовање и успех ученика. Уколико је ученици препознају, онда се они снажно вежу за њу и свој успех деле са наставником који, пак, њихов успех доживљава као свој. Да успех у настави умногоме зависи од односа између наставника и ученика потврђује и мета анализа коју је сачинио Хати (Hattie, 2009; према Baucal 2012: 9), а која обједињује 800 ранијих мета-анализа, којим се долази до закључка да су ученици и наставници два најважнија актера која доприносе да образовна постигнућа буду виша или нижа. Уколико се узму у обзир појединачни аспекти ученика који утичу на образовна постигнућа, посебно се издвајају мотивација (просечни d = 0.48) и одсуство анксиозности (просечни d = 0.40). Са наставникове стране најснажније утиче пракса формативног оцењивања (просечни d = 0.90). Формативно оцењивање укључује све праксе наставника у којима се пружа таква повратна информација ученицима која ће подстаћи и подржати даље учење и напредовање (Hattie, 2009; Havelka, Hebib, & Baucal, 2004; према Baucal 2012: 9). Социјално-економски статус ученика, такође, утиче на образовна постигнућа. Показало се да ученици бољег социјално-економског статуса, имају већу мотивацију за учење, мање су анксиозни, јер им наставници у већој мери показују поверење, пружају подстицајну повратну информацију о учењу и напредовању, и обрнуто, ученици слабијег материјалног стања, који долазе из сиромашнијих породица, имају мању мотивацију, већу анксиозност, стрепе од оцењивања, имају нижи ниво самопоштовања, а свему томе доприноси мање подстицајна повратна информација (Baucal 2012: 18). И ниво самопоштовања ученика је важан за школско постигнуће, као и овладаност квалитетним знањима и способностима. Примењено на васпитно-образовну ситуацију, то значи да ученици који имају висок ниво самопоштовања имају и довољно самопоуздања за постављање себи високих циљева, имају висок степен аспирације, јер је доживљај личне успешности основа компетентног понашања (Milošević, Ševkušić 2005: 75).

Анализирајући податке Националног центра за проучавање самопоштовања ученика, Амундсон (Amundson, 1991; према Milošević, Ševkušić, 2005) је уочио да са узрастом долази до постепеног смањивања ученичког самопоштовања. Тако, испитивања показују да се високим самопоштовањем одликује скоро 90% деце која похађају предшколске установе, 20% ученика узраста петог разреда, 5% ученика у завршним разредима основне школе, а само 2% уче-

ника у средњим школама. Објашњавајући разлоге смањивања самопоштовања са узрастом, Стипек (Stipek, 1984) истиче да ученици на почетку школовања очекују да буду успешни, имају добро мишљење о својим способностима и нису посебно забринути око свог постигнућа (Milošević, Ševkušić 2005: 75). Међутим, ако пажљиво погледамо, видећемо да са узрастом, што постају зрелији, ученици постају и свеснији свог успеха, односно неуспеха, брину о својим оценама и формирају позитивна или негативна очекивања у вези са сопственим постигнућем. Ове промене приписују се начину на који ученици усвајају повратну информацију коју добијају од наставника, као и начину како им је то саопштено. Вредност спољашње евалуације, која је у већини образовних система пресудна за нечији успех и напредак, за разлику од унутрашње која се касније развије, или се нажалост код неких особа никада не развије, чини да самопоштовање ученика буде стално под утицајем вредновања наставника, вршњака, чланова породице, средине. Због вишеструких академских и социјалних улога које преузима, ученик непрестано мора да вреднује и преиспитује своја знања и вештине и пореди се са другима (Milošević, Ševkušić 2005: 73) што и није тако лоше, али само ако то процењивање и вредновање других прати и њихов позитиван став и интересовање за даље напредовање и већи успех ученика – што је и циљ увођења образовних стандарда.

3. СУШТИНА ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА У НАСТАВИ

Имајући у виду сложеност наставног процеса и кључну улогу наставника у постизању позитивних резултата учења, као и комплексност процеса оцењивања, увођење образовних стандарда је велика помоћ наставнику у остваривању тако одговорне улоге. Стандарди постигнућа ученика, познатији као *образовни стандарди*, подстицајна су новина у нашем образовном систему. Њихова суштина је у прецизном дефинисању захтева које треба остварити у процесу наставе односно прецизно дефинисаних циљева и задатака које треба успешно реализовати како би ученици овладали неопходним знањима, вештинама и навикама и тиме оптимално развили своју личност. Стандард је узор, образац, мерило за поређење у процењивању успешности извођења или вредновања квалитета. Образовни стандарди представљају суштинска знања и вештине која ученици треба да поседују на крају одређеног циклуса образовања (www.ceo.edu.rs/sr/1/132-2011-12-13-57-44). Њиховим увођењем у наставни процес обезбеђују се услови да сви ученици добијају иста или слична знања и подједнаке шансе да та знања буду квалитетна, употребљива и трајна како би могли успешно да напредују и наставе своје образовање. На овај начин сви ученици бивају вредновани на исти начин, тј. за све важе исти „аршини“. Истовремено, њихова примена значајна је не само за ученике, који овако бивају објективно вредновани, подижу степен свог самопоштовања, добијају подстицај за даљи рад, јачају унутрашњу

мотивацију, смањују анксиозност, већ је то подстицај и за наставнике који добијају прецизне информације о томе шта треба да се деси, тј. који исход учења ученик треба да оствари на крају једног циклуса. Ученик може да сагледа „где је“ у односу на друге, али и у односу на неко претходно стање и свој успех, а наставник добија сигнал о напредовању или ненапредовању ученика, како би у складу са тим могао да креира нови приступ, усавршавајући наставну методологију и подижући квалитет наставе.

Упознајући се са образовним стандардима у фази планирања и припремања наставе, наставник прецизира шта је то што сви ученици треба да знају, могу и умеју када заврше један разред, односно школу и у складу с тим бира одговарајуће методе, облике, средства, прикупља литературу, израђује материјал за рад и сл. Трудећи се да својим радом оствари прописане стандарде, створи услове за оптимално стицање знања из одређених области, развијање способности и умења код својих ученика наставник доприноси да та знања буду квалитетна, трајна и применљива, а развијене способности, вештине и навике на високом нивоу. Образовни стандарди су „алат“ који треба да – помогне наставнику у праћењу и прецизнијем вредновању рада ученика. Они дефинишу критеријуме за процену степена у коме је ученик усвојио или развио одређене кључне компетенције (знања, вештине, способности и ставове. Компетенција се одређује као способност (ability) да се успешно одговори на сложене, комплексне захтеве у одређеном контексту кроз мобилизацију психосоцијалних предуслова, укључујући когнитивне и некогнитивне аспекте (Rychen & Salganik 2003 у Pavlović-Babić, Baucal 2010: 243). Другим речима, компетенције се виде као унутрашње менталне структуре, као диспозиције или ресурси „уклопљени“ у индивидуу (Baucal 2010: 243). То је скуп знања, вештина и умења, оно што ученици могу самостално даураде захваљујући свом образовању. За сваку компетенцију развијена су три нивоа стандарда: основни, средњи и напредни.

Основни, први, ниво обухвата захтеве који су базична знања, вештине и умења за које се очекује да ће их скоро сви, или најмање 80% ученика савладати.

Средњи, други, ниво представља захтеве који упућују на просечне ученике. Очекује се да ће 50% ученика постићи и превазићи овај средњи ниво.

Највиши, *напредни* ниво обухвата захтеве за које се очекује да ће их око 25% ученика достићи. Знања и умења са овог трећег, највишег нивоа су кључна за наставак школовања, јер су компетенције са напредног нивоа когнитивно сложеније од оних са претходна два. Напредни ниво подразумева знања, способности и умења помоћу којих ће ученик бити оспособљен да анализира, упоређује, разликује, критички суди, закључује, износи лични став, повезује различита знања, примењује их и сналази се у новим и нестандардним ситуацијама.

4. ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ И ЊИХОВА ПРИМЕНА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Стандарди образовања и васпитања, између осталог, обухватају опште и посебне стандарде знања, вештина и вредносних судова ученика. Општи стандарди постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања за Српски језик садрже стандарде постигнућа за области: *Говорна култура*, *Вештина читања и разумевање прочитаног*, *Писано изражавање*, *Граматика и лексикологија* и *Књижевност* www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/obrazov-nistandardi/standardi4-srpski-cir.pdf, стр. 4). У оквиру сваке области описани су захтеви на три нивоа, осим у области *Говорна култура*, што у почетку обезбеђује индивидуализацију наставе. Имајући у виду да је језик веома важан за разумевање и задовољавање потреба јединке, њено образовање и социјализацију, укључивање у друштвени живот, решавање проблема и остваривање индивидуалних потреба заслужује посебну пажњу. Зато ћемо се задржати на образовним стандардима у области Српског језика, јер од успешно усвојеног система језичких знакова, оспособљености ученика да се споразумева са околином, развијене говорне културе, вештине читања и писања, разумевања прочитаног – умногоме зависи успех у другим предметима и целокупни развој личности.

С обзиром на то да је језичка писменост или читалачка писменост једна од три кључне компетенције значајне за укупни развој и даље образовање појединца, треба истаћи да она данас не подразумева само вештину декодирања написаних речи и дословно разумевање значења, чиме се овладава на раном узрасту, током првих година школовања, већ читалачка писменост подразумева: разумевање, коришћење и размишљање о писаним текстовима да би се постигли лични циљеви, развила знања и потенцијали и да би се учествовало у животу заједнице (Kirsh et al. 2002, OECD, 2010 у Baucal 2010: 244). Међутим, ако пажљиво погледамо у основи и овако схваћене читалачке писмености „лежи“ способност ученика да прочита текст, декодира га, схвати његово значење, дословно и пренесено, успостави везу између садржаја у тексту и властитог искуства, пронађе поруке, како би касније могао нека сазнања и искуства да искористи за стицање нових знања, развијање способности. Задржаћемо се на стандардима у области *Вештина читања и разумевање прочитаног* који подстичу разумевање и одговарајуће тумачење књижевних текстова, развој ученичких знања, способности и вештина које се стичу радом на примерима познатих и непознатих текстова. Искази које наводимо описују стандарде постигнућа којим ученик треба да овлада на основном, средњем и напредном нивоу.

На *основном нивоу* ученик треба да:

1СЈ.1.2.1. влада основном техником читања ћириличног и латиничног текста;

1СЈ.1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације исказане у једној реченици, пасусу или у једноставној табели (ко, где када, како, колико);

1СЈ.1.2.3. препознаје да ли је тражена информација, која може бити исказана на различите начине, садржана у тексту;

1СЈ.1.2.4. познаје и користи основне делове текста и књиге;

1СЈ.1.2.5. одређује основну тему текста;

1СЈ.1.2.6. разуме дословно значење текста;

1СЈ.1.2.7. разликује књижевноуметнички од информативног текста;

1СЈ.1.2.8. процењује садржај текста на основу задатог критеријума, да ли му се допада, да ли постоје сличности између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које познаје.

На *средњем нивоу* ученик би требало да зна и уме да:

1СЈ.2.2.1. чита текст природно, поштујући интерпункцију реченице/стиха. Уме да одреди на ком месту у тексту је пауза; који део текста треба прочитати брже, а који спорије;

1СЈ.2.2.2. изводи једноставне закључке у вези са текстом, анализирајући и обједињујући информације исказане у различитим деловима текста;

1СЈ.2.2.3. раздваја битне од небитних информација, одређује след догађаја у тексту,

1СЈ.2.2.4. успоставља везу између информација исказаних у линеарном и нелинеарном тексту;

1СЈ.2.2.5. одређује основни смисао текста и његову намену;

1СЈ.2.2.6. препознаје фигуративно значење у тексту;

1СЈ.2.2.7. изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње, на основу поступака јунака закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама);

1СЈ.2.2.8. износи свој став о садржају текста, образлаже шта му се допада/ не допада, да ли се слаже са поступцима јунака;

1СЈ.2.2.9. издваја делове текста који су му нејасни;

1СЈ.2.2.10. вреднује примереност илустрација које прате текст.

Напредни ниво у области *Вештине читања и разумевања прочитаног* подразумева да ученик:

1СЈ.3.2.1. изводи сложене закључке на основу текста објашњавајући различите информације из различитих делова дужег текста;

1СЈ.3.2.2. повезује и обједињује информације исказане различитим симболичким системима;

1СЈ.3.2.3. разликује различита гледишта заступљена и информативном тексту;

1СЈ.3.2.4. изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира наративни текст;

1СЈ.3.2.5. представља текст у одговарајућој нелинеарној форми;

1СЈ.3.2.6. процењује сврху информативног текста у односу на предвиђену намену;

1СЈ.3.2.7. објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик на одређени начин поступио, вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста) (Opšti standardi postignuća-obavezni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja, srpski jezik, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2011).

С обзиром на значај који развијеност читалачке писмености ученика има за даље напредовање у образовању и успех у животу, интересовало нас је колико су ученици II разреда остварили напред наведене образовне стандарде за област *Вештина читања и разумевање прочитаног*. То смо проверили испитивањем на тексту *Свитац тражи пријатеље – Су Ју Ђин*, који се обрађује у II разреду. Узорак је чинило 22 испитаника. Истраживањем је требало испитати брзину читања у себи и степен разумевања прочитаног. Мерењем брзине читања у себи утврђене су значајне индивидуалне разлике међу ученицима. Добијена аритметичка средина показује да је у просеку ученицима потребно 5 минута и 18 секунди за читање овог текста у себи. Некима је био довољан само 1 минут и 20 секунди, али је било и оних који су провели 8 минута и 50 секунди у читању, што показује велики распон између најбржих и најспоријих читача. Затим је помоћу припремљене листе питања и задатака требало утврдити степен разумевања прочитаног и ниво постигнућа ученика у раду на тексту. Листа питања садржала је девет питања која се односе на препознавање ликова, њихових особина, поступака и понашања, уочавање тока догађаја, времена и места дешавања радње, уочавање теме текста, порука. Питања су довољно јасна, а одговори дају повратну информацију о степену разумевања, као и везу између брзине читања и разумевања прочитаног. Уклађена су са образовним стандардима који важе за област *Вештина читања и разумевање прочитаног* уважавајући сва три нивоа постигнућа.

На основу добијених података, утврђене су велике разлике у разумевању прочитаног, јер се могло очекивати да способност читања у себи, превођења графичких симбола у речи, а онда разоткривање њиховог значења на основу контекста, захтева додатне интелектуалне напоре од ученика и у тесној је вези са степеном усвојености технике читања у себи.

Први ниво постигнућа, основни, провераван је кроз три питања од којих су два затвореног типа, у којима је требало препознати време дешавања радње и осећања главног лика: (1) *Време дешавања радње ове приче је: а) пролећно*

јутро, б) летње вече? Заокружи тачан одговор. (2) *Свитац је: а) радостан, б) тужан, в) поносан, г) уплашен, д) збуњен*. Треће питање, које је било отвореног типа, захтевало је да се открије тема текста: (3) *Шта је свитац тражио*? Анализом питања и претходно датих стандарда на основном нивоу, очигледно је да смо добили повратну информацију о постигнућима ученика код следећих стандарда: 1СЈ.1.2.1. (влада основном техником читања ћириличног текста); 1СЈ.1.2.2. (одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације исказане у једној реченици, пасусу или у једноставној табели (ко, где када, како, колико); 1СЈ.1.2.3. (препознаје да ли је тражена информација, која може бити исказана на различите начине, садржана у тексту); 1СЈ.1.2.4. (познаје и користи основне делове текста и књиге); 1СЈ.1.2.5. (одређује основну тему текста) и 1СЈ.1.2.6. (разуме дословно значење текста), што говори да је већина прописаних стандарда обухваћена питањима. Добијени подаци сведоче да је већина ученика прочитала текст у себи, само један ученик (односно 4,5%) није успео до краја да прочита текст и покаже задовољавајуће резултате на основном нивоу.

Само **основним, базичним нивоом знања** овладала су два ученика (односно 9,1%) од укупног броја испитаника. Дакле, укупно три испитаника су се задржала на основном или близу основног нивоа остварености постигнућа у области *Вештине читања у себи и разумевања прочитаног*. То се не може сматрати задовољавајућим, посебно ако се има на уму да се овај текст календарски планира за обраду негде у мају, или јуну када тематски одговара, а то је отприлике крај II разреда па се очекује да ученици успешно читају у себи.

Средњи ниво постигнућа вредновали смо кроз одговоре на следећа три питања: (4) *Кога је свитац сретао на свом путу*? (У коме је требало одредити след догађаја у тексту); (5) *Шта су сви молили свица?* (Требало је извести једноставније закључке у вези са текстом на основу анализе, поређења и синтезе информација сазнатих у различитим деловима текста); (6) *Како је свитац доживљавао пријатељство? Шта је за њега значило пријатељство?* (У коме је требало препознати и објаснити фигуративно значење речи у тексту). Анализом питања и добијених одговора, закључујемо да смо испитивали постигнућа ученика код стандарда 1СЈ.2.2.2 (изводи једноставне закључке у вези са текстом, анализирајући и обједињујући информације исказане у различитим деловима текста); 1СЈ.2.2.3 (раздваја битне од небитних информација, одређује след догађаја у тексту); 1СЈ.2.2.4 (успоставља везу између информација исказаних у линеарном и нелинеарном тексту); 1СЈ.2.2.5 (одређује основни смисао текста и његову намену и 1СЈ.2.2.6 (препознаје фигуративно значење речи у тексту), што је половина прописаних стандарда. На основу добијених података, закључујемо да се двоје ученика задржало на средњем нивоу постигнућа, наравно овладали су и основним, јер се он подразумева као претходни. Ови ученици су имали од четири до шест тачних одговора на постављена питања – што је укупно 9,1% од укупног броја испитаника.

На крају је највиши, **напредни ниво постигнућа**, који захтева од ученика одређену зрелост, креативност и критичност како би могли практично да примене своје знање и стечене способности у циљу формирања властитог суда и критичког мишљења о тексту, основном догађају, ликовима, њиховим особинама, поступцима и понашању. Постигнућа ученика која се тичу ових стандарда вредновали смо кроз одговоре на последња три питања: (7) *Шта је за тебе пријатељство?* (Требало је разумети фигуративну употребу језика у тексту и повезати са свакодневним животом); (8) *Да ли је свитац пронашао пријатеља? Зашто?* (Требало је извести сложене закључке о особинама главног лика, уочити узрочно-последичне везе међу догађајима.); (9) *Посаветуј свица! Реци му како да нађе пријатеља.* (Где је требало резимирати наративни текст и изнети свој суд, критичко мишљење кроз поруке приче).

Од 22 испитаника седамнаесторо њих (77,3%) имало је од седам до девет тачних одговора – што значи да су остварили напредни ниво постигнућа, а самим тим успешно савладали и претходна два нивоа. Када сумирамо број испитаника који су испод основног нивоа, на основном и средњем нивоу по постигнућима добијамо 22,7% укупног броја испитаника што није задовољавајуће ако имамо у виду очекивања. Требало би да смо задовољни постигнућем ученика који су своја знања, способности и умења развили до напредног нивоа (77,3%). Међутим, алармантан је проценат оних који су испод основног нивоа 4,5%, на основном 9,1% и средњем нивоу 9,1%. Посебну пажњу треба посветити повећању знања и вештина када је у питању техника читања и разумевање прочитаног, имајући у виду да је у питању II разред. Треба искористити овај још увек погодан тренутак како би одговарајућом наставном методологијом, избором адекватних метода и облика рада, наставних средстава, појачаном мотивацијом, позитивним подстицајима и већим интересовањем за успех и напредак, кроз игру и игролику наставу усавршила техника читања слабијих ученика, подстакли на вежбање читања са разумевањем и рад на тексту. Треба настојати да се техника вештине читања и разумевања прочитаног развије и усавршши до четвртог разреда, јер у противном постоји велика вероватноћа да ће ови ученици имати значајне проблеме током даљег школовања.

ЗАКЉУЧАК

Задатак наставе читања састоји се у оспособљавању ученика да успешно овладају техником читања наглас, али и у себи, да читају течно, правилно и одређеном брзином, да разумеју прочитано. Анализом досад реченог, закључујемо да је улога наставника – као неког ко је у сталном контакту са ученицима и има најбољи увид у њихов рад – пресудна, јер он као неко ко је компетентан да процењује знање ученика требало би да буде заинтересован за сваког ученика, без обзира на почетни успех или неуспех, да са великим интересовањем прати

рад сваког, саветује, подстиче, позитивно коментарише и добронамерно сугерише како би сви стремили истом циљу, максималном развоју своје личности.

Досадашња испитивања показују да је вештину читања, посебно читања у себи, савладало нешто више од 50% школске деце. Ако знамо да се читањем наглас, а посебно читањем у себи, усваја 80% информација, онда је то веома важан податак који треба да алармира наставнике, као кључне у овом послу, да већу пажњу посвете усвајању технике читања, посебно читања у себи, са разумевањем и одређеном брзином. Са читањем у себи и оспособљавањем ученика да разумеју прочитано треба започети још у I разреду основне школе.

Применом образовних стандарда у процесу наставе могуће је перманентно пратити, објективније и прецизније вредновати, али и утицати на побољшање постигнућа ученика. Резултати PISA испитивања читалачке писмености спроведеног 2009. године показују да су ученици из Србије били релативно успешнији у идентификацији и селектовању информација у тексту у односу на претходна тестирања, док су били мање успешни у промишљању и вредновању текстова које читају (Baucal 2010: 252). Наши ученици, петнаестогодишњаци, успешнији су у раду са традиционалним текстовима који презентују информације у оквиру континуираног текста, него са нелинеарним текстовима (као што су графикони, табеле, дијаграми, мапе, рекламне поруке и сл.). Резултати поменутог истраживања показују да доњу границу функционалне писмености у домену читања није достигло око 33% петнаестогодишњака у Србији (што ће за коју годину да покаже и оних 22,7% испитаника из нашег истраживања, уколико се нешто не промени у приступу и начину рада са њима). Дакле, наши свршени основци спадају у оне који су функционално неписмени у домену читања. Могу да разумеју једноставне, тематски блиске текстове у којима су важне информације јасно назначене и лако уочљиве. Сваки трећи ученик у Србији старости 15 година има тешкоће у разумевању сложенијих текстова, што може представљати озбиљну препреку за његово даље образовање у којем читање и разумевање прочитаног има значајну улогу (Baucal 2010: 254). Веома је мали, скоро занемарљив, проценат и оних који су успели да остваре највиши ниво постигнућа, што потврђује да је квалитет образовања у нашој земљи недовољан да подржи и даље развија самопоштовање ученика, а самим тим и унутрашњу мотивацију, позитивне подстицаје при формативном оцењивању, како би ученици развили читалачку писменост до нивоа на којем ће бити способни да критички читају, анализирају и користе текстове.

Применом образовних стандарда у нашој образовној пракси, наставнику се нуди могућност за подизањем квалитета наставе, модернизацијом, усаглашавањем наставне методологије са потребама и могућностима ученика чиме значајно доприноси отклањању недостатака традиционалне наставе. Увођење образовних стандарда, стална испитивања и праћење напретка постају снажан мотивациони фактор школи, наставницима, а посебно ученицима за већи успех и боља постигнућа.

Литература

Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, br. 1, str. 5–4.

Havelka, N., Hebib, E., & Baucal, A. (2004). *Ocenjivanje za razvoj učenika*. Beograd: Ministarstvo za prosvetu i sporta Republike Srbije i Centar za evaluaciju u obrazovanju.

Malinić, D. (2011). Ponavljanje razreda u osnovnoj školi iz perspecktive nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška isttraživanja*, br. 2, Beograd, str. 239–253.

Milošević, N., Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1, Beograd, str. 70–87.

Opšti standardi postignuća–obavezni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja, srpski jezik. www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/obrazovnistandardi/standardi4-srpski-cir.pdf

Pavlović-Babić, D., & Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja*, Vol. XIII (2), str. 241–260.

Pavlović-Babić, D., & Baucal, A. (2009). *Razumevanje pročitanog: PISA 2003 i PISA 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, ZVKOV i Institut za psihologiju.

www.mpn.gov.rs/prosveta/page.php?page=102

www.ceo.edu.rs/sr/1/132-2011-12-13-57-44

Assistant Professor Buba Stojanović, Ph.D.
University of Niš, Teacher-training faculty in Vranje

TEACHER BETWEEN GOALS AND TASKS OF LITERATURE TEACHING AND STANDARDS OF PUPILS' ACHIEVEMENT

Summary

Introduction of standards in our educational system is an innovation with the aim to promote the quality of teaching. Standards are supposed to provide the same or similar knowledge of all pupils and equal opportunities for all to gain qualitative education. In this way, it is easier for the teacher to follow and evaluate pupils 'achievements, but the responsibility is even greater. Whether the set goals and tasks of teaching (in this case literature teaching) will be realized and to what extent, and whether the pupils will meet prescribed educational standards, depends mainly on the teacher. His key role is in choosing adequate teaching methodology when working on a literary text is to provide meeting of the educational standards prescribed not only in the field of the reading skills and reading comprehension, but in the culture of speech, written expression and grammar as well.

This paper presents the achievements of the second grade primary schoolchildren in the field of reading skills and reading comprehension and how, taking these in consideration, a teacher could improve his teaching methodology and teaching, and enable the pupils to meet the majority, maybe even all prescribed educational standards.

Key words: *educational standards, literary text, pupils' achievement, teacher*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.036:792-057.874
Прегледни научни чланак
стр. 409–424

Ms. Vida Medved Udovič, Dr. Sc., Associate Professor
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

THE RECEPTION OF DRAMA IN SCHOOL

Abstract: Modern theatrical approaches of the 20th and 21st centuries result in a different perception of dramatic text as in addition to the accented double composition of the text they also highlight the reception of the audience (spectator as a co-creator of the performance). In the course of the last few decades this has turned into a relevant field of theoretical research. All this actively exerts influence upon the shaping of modern didactic models of discussing dramatic texts in school. In the article we highlight the dramatic text in connection with the performance aspect already written into the structure of the dramatic text. Therefore in the shaping of the didactic model account is also taken of the theatrical reception. On the basis of theatrical sign system the students develop it through a variety of theatrical activities (playing roles, performing improvisation, puppet animation, a classroom theatrical event, etc.). The relationship between a dramatic text and performance presents a special aspect of aesthetic communication, which constitutes its semantic field through theatrical signs and the so-called theatricality as a founding attribute of the theatrical art. The contribution also desires to answer the question to what extent in the framework of the National testing of knowledge of Slovene after the second educational cycle (2012) a student's reading competence can be assessed through reading a dramatic text.

Key words: *literary and theatrical reception, the communication function of literature, theatrical sign, theatrical reality, juvenile dramatic literature, a literary didactic model, National testing of knowledge.*

INTRODUCTION

Dating from the end of the sixties of the previous century, the reception aesthetics as one of the younger literary studies has also had considerable impact on Slovenian literary didactics, which through providing it with theoretical background has made an important leap forward in its progress by not only piling up advice and recipes on how to discuss individual literary texts in teaching practice, but also by modernizing teaching and by giving it sense on all stages from the lowest grades of primary school to the final exam on secondary level. Besides the findings of modern literary studies, especially aesthetics of reception as well as development psychology and some other subsidiary sciences represent a relevant starting point in this endeavour. How to make children and adolescents sensitive for the reception of artistic

texts from Slovenian and foreign treasury of classical and modern literature and providing didactic and methodological approaches to opening the paths to experiencing, understanding and evaluating them are the two fundamental aims of Slovenian literary didactitians[1] (Medved Udovič 1996/97: 204–205).

The purpose of dramatic and theatrical activities in school is to develop the learners' sensibility for the reception of dramatic texts and the performance thereof, thus – through teacher's facilitating dramatic and theatrical reception, supported by various forms of dramatic and theatrical activities – shaping them into cultivated readers of dramatic texts and cultivated onlookers of theatrical production. The teacher him/herself is not just a cultivated (professional) reader, but also a reader who takes account of his or her students' experiential and cognitive horizons.

The meaning of the dramatic theatre lies namely in the fact that in the tragical, dramatical or comical form it explores and paints individual's situation and role in the world and that again and again it highlights social (moral, ethical) issues of its time in an aesthetic and efficient manner. The theatrical performance always addresses the audience (the onlookers), so its goal is to develop their internal susceptibility, sensitiveness, and reflection on human doings and interpersonal relationships. In all this awareness raising of the spectator, however, it is important the onlooker takes a position in relation to human actions and relations. For reasons mentioned here, the rest of the article is dedicated to recent research of theatrical reception and some of its crucial definitions, which serve as the foundation for a literary didactic model of learning and teaching juvenile drama in school, are summarized.

Sign as one of the essential identifiers of staging is important for our discussion, because the theatrical way of expression allows us to also bring every day objects into the performance, to use every day places transformed into theatrical signes so they can function in their practical function or as signs in a figurative sense. All this is the more important because learners are not introduced into the world of the art of theatre just through visiting theatres, but also through their own improvised theatrical activity and experience. Some fundamental findings by P. Bogatirov, E. Fischer-Lichte (in Hrvatin, ed., 1996), T. Kowzan (1975), and A. Ubersfeld (1978) on what the theory of theatre has to say about the sign in theatre are summarized.

THE SIGN IN THEATRE

The procedures of theatrical communication are perceived as a special case of aesthetic communication. On the stage signs that are supposed to constitute meanings appear, while onlookers ascribe them their own meanings, which partly agree

[1] In our country a number of useful literary didactic handbooks for teaching literature, dealing either with the reception of literary text in the broader sense or more concretely with discussing them in the literature classroom, have been published during the last decade Let us enumerate just a few authors: B. Krakar-Vogel, M. Kordigel, I. Saksida, V. M. Udovič, and M. Blažić.

with those designed by the producers and partly, of course, do not. In recent theatrological discussions theatrical theoreticians (M. Carlson, M. de Marinis, F. Ruffini, E. Fischer – Lichte and others) take up an in-depth approach to theatrical signs. In her discussion *Gledališče kot semiotični sistem* Erika Fischer-Lichte (in Hrvatin, ed., 1996) builds on the findings of the Russian folklorist **Petr Bogatyrev** (1893–1971), who in his fundamental discussion of signs in theatre[2] points out a performance is not just about signs of objects, but about signs of signs of a specific object. He believes in addition to their ordinary meaning all objects, behaviour, and persons in theatre have an additional connotative power. Likewise the functioning of all aesthetic systems can be defined as signs of signs. Nevertheless there is a difference, based on principles between theatrical and other aesthetic signs. So a language sign can mean a language sign, a musical sign a musical sign, but they are both different from all non-language or non-musical signs. For theatrical signs an additional definition applies: in a specific culture an object primarily performs a practical function, so e.g. in theatre in the function of a theatrical sign a table can refer to the meanings objectively assigned to it, i.e. a sign system of the thing, object itself, it is therefore about the sign in performing its practical function in the culture. The thing or the object, however, can be transformed into a theatrical sign without changing the material (E. Hrvatin 1996: 41–42). In Erika Lichte's discussion *Gledališče kot semiotični sistem (Theatre as a semiotic system)* the necessary aesthetic signs are presented exactly:

> *What different aesthetic systems have in common is the specific way in which they execute the process of constituting the meaning of the work of art in production and in reception. This process allows the aesthetic signs to be used and interpreted as signs for meanings created by culture and to combine and rearrange them in new ways, although in social reality these cultures create a hierarchical structure that cannot be changed without causing certain consequences. The procedure always results in a set of new meanings that does not necessarily agree with the set of meanings generally established in the culture and normally entirely accepted by the members performing the process of the aesthetic constitution of meanings. On the basis of this peculiarity of the constitution of meaning, defined as being aesthetic, the aesthetic systems are in a special way capable of maintaining or raising the awareness of the possibility to realize other, officially unacknowledged hierarchies of meaning, which in individual cultures are always possible* (E. Fischer - Lichte 1996: 44).

In his work *Littérature et spectacle* (Mouton, 1975) Tadeusz Kowzan, one of the more important theatrical semioticians, has exposed thirteen sign systems that come into play in a theatrical performance. They are: word, tone, mime, gesture, movement, make up, hairstyle, costume, props, décor, lighting, music, and sound effects.

For a more accurate understanding of the meaning of the sign(s) in theatre it should be pointed out that theatrical/dramatic text can, as any other text, be analysed applying the rules of linguistics and according to the process of communication (producer, code, message, recipient/addressee). At the same time we should know a

[2] Znaky divadelni, *Slovo a slovesnost 4* (1938).

theatrical performance is also a system of various signs that to a certain degree is included into the communication process between the complex group of producers/emisors and the group of receivers/addressees.

The function of theatrical sign is also discussed in a very clear way by the theatrical theoretician A. Ubersfeld. In her work *Reading Theatre* (*Lire Théâtre*) she carries out the explanation of the sign system with the help of crossing the paradigmatic and the syntagmatic axes. So she points out that

> *Every sign system is crossed by two axes: the paradigmatic (substitutional) axis and the syntagmatic (combinational) axis, which can be explained as a possibility to exchange a sign with another one belonging to the same paradigm – the enemy in a battle can e.g. be substituted by the presence of his emblem or by another person belonging to the paradigm enemy. The syntagmatic axis links the signs into a string and through substituting signs of course an encounter of different codes can occur so that from one sort of signs the story passes over into another sort. The vertical set up of simultaneous signs in a performance (word, gesture, sound etc.) allows a very subtle play on the two axes, on the paradigmatic and on the syntagmatic one, so the theatre is capable of transmitting several messages at a time. This exactly is the reason why in a performance it is nearly impossible to define the smallest unit where (on the vertical axis) all codes would take turns, as individual signs can be brief (a gesture, a look), while others can last for the whole performance (costume, scenery)* (A. Ubersfeld 1982: 20–26).

The performing aspect of the theatre is important because of the connection of our experiencing life as the process of an event. The theatrical event[3] unites several combined loci – the text, the director, the cast, the team, the audience and the reality, ‘created by the double consciousness of the players about self and the dramatic person’ (M. Carlson 1994: 270).

DRAMATICS IN PRIMARY SCHOOL

In juvenile dramatic texts intended for discussion in school, a number of events can be noticed that look funny, are an inexhaustible source of jocular effects achieved through different procedures, including on the level of the language. All this attracts the young readers to give them up to the relaxing play and to get detac-

[3] In the last decade the collocation ‘theatrical event’ has been used extremely frequently. Our research is supported by the following explanation: ‘A theatrical event can be understood as something that has sprouted in front of our eyes as form and trickled through into our perceptive consciousness, and simultaneously as a definite lasting in time, hence as a constantly affecting our consciousness, including with a termination (end) in some foreseeable future. [...] The thing (theatre) is an event in itself as it does not per-form (re-present) anything, it means pure presence of the theatre (performance) in space and time’ (B. Lukan 1996: 50).

hed from the conventional everyday. The theatrical event in the classroom (in school) can also be approached with the support of the so-called relational theory[4], which takes account of the relation between the stage and the audience. So the young reader/spectator is not just an object, the recipient in the process of communication, but also a participant in the classroom (school) theatrical event made possible primarily by the fabulous comedies in the renewed readers. An important layer in almost all the selected dramatic texts is their orientation to being humorous. The question remains open, however, in what ways in some of the represented juvenile plays comical and satirical effects that are still capable of triggering laughter and desire to play in the young reader while making the theatrical ideas of classroom performance possible for the teacher are achieved.

Interrogation about the essence of theatre is the more important, because it tries to define the role and image of the theatre in modern time. In the Syllabus for Slovene (*Učni načrt Slovenščina, 1998)* in the second triennium of the nine-year primary school already in the introductory section on the functional and educational goals of discussing literary texts *(Funkcionalni in izobraževalni cilji pri obravnavi umetnostnih besedil)* the dramatics with the corresponding theatrical education is represented in an exemplary way. Among the functional goals, two goals of fundamental importance for the development of dramatic/theatrical sensibility can be found:

The learners develop the capability of watching/reading, understanding and evaluating dramatics. Each year they watch at least one theatrical play.

They listen to, experience, and evaluate radio drama.

In the chapter on the analysis of functional and educational goals *(Razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev)* by grades with discussing literary texts in the second triennium (grades 4–6) it is possible to find out dramatics has been introduced into school using a more modern approach, which considers drama as a literary genre intended for reading and performing, and takes account of the fact on this stage of schooling the pupils are already able to perform independent dramatic scenes in the classroom and on the level of use and understanding to acquire the fundamental dramatic/theatrical concepts.

We shall also call attention to some of the goals mentioned in connection with theatrical education or developing literary skills, connected with dramatics that present an essential contribution to bringing dramatics and theatre closer to the young

[4] Account must be taken of the fact that ‘realization of non-verbal labelling activities always relates to the changing universe of action, which includes the author, the players and the spectators. For this purpose the theatre is especially open as a written text is semiotically incomplete and the elements added at the staging will inevitably relate to the historically determined interpreter’ (M. Carlson, 1994: 270). Modern theatrical theory suggests a work of art soon gets free of its author and always addresses a new recipient in extremely varying contexts. The relational theory has been founded by Ross Chambress' article *La masque et la miroir*, Etudes litteraires XIII/3 (Dec., 1980).

in a more appropriate way. In short, we wish to point out the meaning of theatrical reception as an important component of pupils' aesthetic experience. These goals are: *They independently read a text divided into several scenes, by roles. They select the voice suitable for the person they represent. In group reading aloud they read the text fluently by roles and vary the pace, colour and the register of speech according to the changes in the mood of a dramatic person. They perform the text in the classroom.*

The following two goals indicate how to deepen the theatrical reception with the purpose of educating a culturally/theatrically well versed onlooker: *They watch at least one play (alternatively a video taped performance) each year. They perceive and experience the elements of a theatrical event (the player, the role, the light, the scenery, the costumes, music).*

The didactic instruments with the dramatic texts in the reader for the sixth grade *Kdo se skriva v ogledalu? (Who Hides in the Mirror?)*

The part of the didactic instruments with the dramatic texts is called The play is yours too. In this it is about a combination of questions on the basis of which the learners find out the basic flow of events and the relations between persons – of course, in the dramatic text both take place on the verbal as well as on the non-verbal level. The didactic orientation thus leans on the learner's discerning of the duality in the writing of the dramatic text and especially on the possibility to implement improvisation, of playing roles, of pantomime, of the classroom theatrical performance based on juvenile dramatic texts.

With Golia's fabulous play *Uboga Ančka* (Poor Annie) the didactic instruments include a simplified definition[5] of a dramatic text, in which the essential elements of the dramatic expression are emphasized: dialogue and the constitutive elements: location and time of what is going on and the purpose of the text, i.e. the play.

To the development of the learner's reading competence ten reading tasks are dedicated that guide the learners into the analysis of the text, e.g.: 'Scene five of the play *Uboga Ančka* begins with the arrival of an unknown princess to the castle festivity. Why have the king and the queen organized such a festivity? What is revealed in the conversation between the unknown princess and the guest Perpetua'.

Some of the tasks guide the learners into their comprehension of possible intertextual (fabulous) parallels, such as 'Why do you think in scene six Ančka had to

[5] The simplified definition intended for a sixth-grader sounds: 'A literary work of art written in dialogues is a dramatic text. Persons talk, get angry, quarrel, play and get merry. They immitate people from the past and the present times. The events in a dramatic text are always set into place a room, apartement, park, castle...) and definite time (in the evening, on Sunday, in the afternoon ...). Such a text is usually played.'

leave the festivity, when the clock stroke midnight? Of which fairy tale does Ančka's sudden departure remind you?'

The stage directions with the fragment of the dramatic text *Uboga Ančka* direct the learners into improvisation and playing roles as well as the performing of a mass scene, which are based on the textual reality of the fragment and the learner's creative imaging of the persons appearing in the play.

The following direction is connected with the improvisation in the classroom: 'Perpetua and Salamander are quarrelling about the gold coins Perpetua had lost and Salamander found. Perpetua rushes into Salamander. In this moment the bear suddenly appears. Play how the bear defends Salamander from the enraged Perpetua.' The role play is represented by the following task: 'Play Ančka's encounter with Perpetua. Ančka… (She shakes hands with a number of persons and stops in front of Perpetua. She measures her from top to toe.) Mrs Perpetua, if I am not mistaken. Perpetua: _____'

That staging a *mass scene* in the classroom is possible is demonstrated by the following didactic orientation:

a) Prompt ('At the very end you can play the fabulous disentaglement in the play (scenes ten and eleven) in the classroom, in which all boys and girls can take part.');

b) Stage directions ('Salamander, the king, the queen and the prince are already on stage/in front of the board. A procession is approaching them.');

c) Method of performing ('The participants in the procession are announced by Chocolate, you are Ančka, Goodlove, fogs, rabbits and bears. You can add your own favourite animals.');

d) Improvisation ('Imitate the performed procession according to the role each of the boys and girls plays (scene ten).');

e) Role playing ('Now also play scene 11 so you can tell the text spoken by persons as genuinely as possible; do not forget at the end everyone starts dancing.)

Didactic instruments with the dramatic text Pet Pepelk (Five Cinderellas)

In the section *Igra je tudi tvoja* (The play is yours, too) the reading tasks relate to:

a) Intertextual awakening of the fabulous motif of Cinderella ('Surely from your childhood you remember the fairy tale of Cinderella. Summarize the story in short.');

b) A transformation of the well-known fabulous cliché ('How has Žarko Petan transformed the well-known fairy tale of Cinderella? In which ways has he included the persons into the story?')

c) Discovering the humorous layers of the play (‘In what manner do the minister and his adjutant talk in the beginning of the fragment? What does their way of talking cause in the reader/onlooker?’);

d) Guiding into reading of practical stage directions/didascalia (‘In which place in the text do we learn about the dramatis personae and about the place/location of events? Where do events take place?’);

e) Deepening the imaginative picturing (‘For each of the five Cinderellas describe or draw the most suitable costume, which she could wear in a real theatrical performance.’);

f) Stage directions (‘With a group of classmates stage the hearing of Cinderellas from the fragment. Agree in which ways you will rearrange the classroom to look like minister’s office’).

A review of the course of staging the dramatic text in fourteen frames is added to the fragment from the play *Pet Pepelk*, which in a clear way illustrate the course of staging a dramatic text from the choice of the dramatic text to the première.

The performing of dramatic/theatrical activities in primary school is based on the reading of dramatic texts founded on a more up to date approach, connected with the double composition of the text, with the development of the theatrical reception (with role playing, playing improvisation, dramatization, puppet animation and a classroom theatrical event), with a natural acquisition of the basic principles of acting, written into the dramatic text at the outset already, and with taking account of acting as a special form of human activity with its own discernable laws (place and time, rules, spontaneity, improvisation, group work).

The didactic design of the reading tasks represents one of the crucial phases in learner’s dialogue with the selected dramatic text in primary school. The method of discussing the dramatic text in school is based on the model which includes: well designed reading tasks rooted in the structure of the dramatic text (the main and the side text); interpretative (reading by roles) and creative competence of learners (criticism, humorous and imaginative writing), reading strategies (predicting the course of events), imaginative picturing of the staging aspects of the dramatic text (costumes, stage, etc.) and classifying the dramatic text into a literary period in line with literary science.

In accordance with their cultural code, the literary (dramatic) sensibility, theatrical experience, imaginative picturing and with the agreement within the group, the learners shape the staging idea for the classroom performance of a dramatic text. With teacher’s mentorship (non-intrusive giving of directions) the learners create their own theatrical reality (the playing frame), which enables them to show their staging ideas with theatrical signs, i.e. transformed everday objects in the function of signs. Belonging namely to more open texts – as it includes place for performing – the dramatic text affects the reader mainly through the direct exchange of dialogue and

through nonverbal components (mime, gesture, etc.). In the process of staging, however, the learners cannot lean on the speaker's comments or explanation of the behaviour, emotional responses, interpersonal relations – this is why pupil performances differ from each other in the interpretation of the events in various solutions of the scenery, costume designs and a variegated choice of other theatrical signs, which all requires more deep engagement with the text and a lot of imaginative agitation.

Testing reading competence in the sixth grade of primary school on the National Assessment of Knowledge (Slovenian) with dramatic text (2012)

Pupils undergo the national assessment of knowledge (NAK) in Slovenian at the end of the second (grade 6) and of the third (grade 9) cycles. At the end of the second cycle they can test their knowledge if they decide so, while at the end of the third cycle the national testing is compulsory for all pupils (Zakon o osnovni šoli – Primary School Act, Uradni list RS – Official Bulletin of the RS No. 70, 26.7.2005, Article 64). *The expert foundation* for preparing the national assessment in Slovenian is provided by the Syllabus for Slovenian (*Učni načrt, Slovenščina*) approved in the 20th session of the Council of Experts for General Education on October 29th, 1998.

At the end of the second cycle the 2012 test consists of 50 points – Part I: the tasks are connected with a non-literary text, 30 points (60 % of the total number of points), and Part II: the tasks are connected with a literary text, 20 points (40 % of the total number of points). The relationship in the number of points equals the relationship in the number of lessons assigned to the discussion of non-literary and literary texts by the syllabus and is the same also at the end of the third cycle (*Letno poročilo*, RIC 2012 – The Annual Report of the National Examination Centre 2012).

With tasks based on a previously unknown literary text the capability of understanding and evaluating the literary, the metaphoric capability (the understanding of a /part of/ text, characterized by transitions in meaning; at the end of the third cycle also in connection with the knowledge of literary science) and the capability of writing a short text on the basis of the sample literary text are investigated (ibid.).

In 2012 15,441 pupils of 6th grade (95.92 %) took part in the assessment of knowledge. The tasks are based on a previously unknown literary text – a fragment from the dramatic text with the title ***Nebesno gledališče*** (Theatre on Heaven), written by Boris A. Novak. This part of the test consists of 10 tasks based on the dramatic text. Out of maximum 20 points possible in Part II of the test (dramatic text) average achievement was 11.63 points (58.15 %). Since 2005, when the NAK after the 2nd cycle was introduced, a dramatic work was used as the sample text for the second time.

Independent understanding and analysis of the fragment of dramatic text (tasks 2, 3, 4, 5, and 7; see appendix). With the tasks achievement of the following goals and standards from the syllabus of Slovenian were examined:

Capability of – recognizing the theme of the sample text; understanding the motives for the actions of the literary persons and the perception of the features of their character; identifying essential data in the text; recognizing the naming of the literary persons and their behaviour; wording the image of the literary persons also with indirect word signals; perception of the use of unusual collocations and connection thereof with the power of the text to transmit the message; recognizing the structure of the dramatic text (characterisation of the speaker and his/her speech, characterisation of the emotional state).

This year's achievement still shows shortages in the reading competence of 6th-graders, which, we presume, might be connected with the reading strategies involved in reading a dramatic text and with the requirement for independent production of answers or justification. With regard to the difficulty index (DI), with the DI of 0.45, task 3 seems to be one of the most difficult ones. It required independent production of 2 answers, in which learners were asked to discern the way the relationship between two literary persons changes from the text and to state the causes of the change.

Recognizing literary genre and special terminology

Knowing the special terminology connected with literary knowledge related to: the dramatic text, the theatre, the verse, the fairy tale, didascalia/stage directions (the function only, not the naming), rhyme and literary person.

The results show the competence of recognizing the elements of a dramatic text in the task that required recognizing (the main text and the side text/stage directions) in grade 6 is less insufficiently developed. That means students analyse the structure of a dramatic text for its double textual composition, which differs from prose, less often. The most demanding task in this set thus was the task with the lowest DI (0.24, see appendix) of all the tasks in the part of the test with dramatic text.

Performance of pupils in the production task

Evaluated are the contents (the reception capability, i.e. literary knowledge) – the capability of creating a non-literary text connected with the dramatic text, the capability of perceiving the character features of the literary persons or the capability of presenting a literary person (exposing the appearance, the character, the behaviour), the justification of the choice and the capability of wording independently and the practical handling of orthographic and grammatical rules. The difficulty index for the content is 0.61 and for orthographic and grammatic correctness it is 0.50. Due to the method of evaluating the task – the points for orthographic and grammatic correctness were assigned only if the learner achieved at least 2 points for contents – the lower result with orthographic and grammatic rules was expected.

The national assessment of knowledge after the second educational cycle (grade 6) with the dramatic text by Boris A. Novak ***Nebesno gledališče*** primarily examined the capability of reading the text, but not also the performance aspects. This is why account was not taken of all the goals and standards for dramatic text and the related theatrical reception prescribed with the syllabus. Considering the preceding assessments, the rather low performance of the pupils was expected. The result in the task with DI of 0.24, though, came as a surprise, as it was expected that learners, who have to deal with reading dramatic texts less frequently than with prose and poetic ones, would nevertheless perform better in recognizing the dramatic structure as the content of the task.

CONCLUSION

The young readers or onlookers of the dramatic play are challenged to confront with the events in the text or the performance that resemble those from their own experience. They must give themselves up to fiction that interweaves with the impression they have been addressed. The theatrical signs directly affect them, but the onlooker is not aware of the manipulation. About fiction in relation to theatrical presentation P. Pavis writes ‘it is connected with at least two simulators – the author and the player. Quite often other simulators intrude between the two: directors and other collaborators on the performance. In theatre, however, the apparent doing is presented directly; it is not transmitted by the narrator. This also explains the strong impression of the direct and the real, felt by the audience. Certainly, fiction should not metaphysically be juxtaposed with reality. It is about the interpretation of two elements, which is the more complex, because the textual and the stage fiction interweave as well’ (Pavis 1997: 219). In the primary school syllabus for Slovenian and in the corresponding readers the elements of theatrical expressivity (the so-called theatrical signs) are dealt with to make it possible for learners to get aware of the co-creation of meanings while reading a dramatic text or watching a theatrical performance. In the national assessment of knowledge in Slovenian, however, due to objective reasons, i.e. the evaluation of the large number of papers in a limited amount of time, for the time being it is impossible to include tasks that would involve the testing of the learner’s performance ideas inscribed into the dramatic text.

The dramatic/theatrical reception is a process that embraces a totality of critical and stage activities. For its essential features *Gledališki slovar (Dictionary of Theatre)* can be quoted as follows: ‘With one part theatrical activity is located in perfoming the play, with the other it begins even before, continues during and extends into reading articles, talking about the performance, meeting the actors etc. It is about a circuit of exchanges that affects the totality of our life’ (Pavis: 624).

It is also possible to adapt this understanding of theatrical activity to school: if we wish to educate a theatrically more sensitive onlooker, the theatrical activity has

to begin already before the theatrical activity itself – with the appropriate preparation (motivation, localisation of the text – time period – author), while the watching is followed by a critical review and confrontation of the reception of different concretizations of the performance, they both have to lean on the learner's stage of cognitive and experiential development.

References

Carlson, M. (1992, 1993, 1994). *Teorije gledališča: zgodovinski in kritični pregled od Grkov do danes*. I–III. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica MGL, 115, 116, 117).

Fischer – Lichte, E. (1996). Gledališče kot semiotični sistem. *Prisotnost, predstavljanje, teatralnost: razprave iz sodobnih teorij gledališča*. Selected and edited by Emil Hrvatin. Ljubljana: Maska (Transformacije).

Jauss, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.

— — 1995: *Recepcijska teorija – retrospektiva njene ne(pre)poznane predzgodovine.* Translated by Tomo Virk. In: A. Pogačnik (ed.), *Sodobna literarna teorija*: zbornik. Ljubljana: Krtina (Temeljna dela). 157–176.

Kowzan, T. (1975). *Littérature et spectacle*. Pariz: Mouton.

De Marinis, M. (1989). *Dallo spettatore modello allo spettatore reale: processi cognitivi nella ricezione teatrale*. Versus 52/53.

— — 1996: Dramaturgija igralca. *Prisotnost, predstavljanje, teatralnost: razprave iz sodobnoh teorij gledališča.* Selected and edited by Emil Hrvatin. Ljubljana: Maska (Transformacije).

Pavis, P. (1997): *Gledališki slovar*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 124).

Ruffini, F. (1978). *Semiotica del testo: l' esempio teatro*. Roma: Bulzoni.

— — 1985: *Testo/scena: Drammaturgia dello spettacolo e dello spettatore.* Versus 141 (May-August).

UČNI NAČRT. *Program osnovna šola. Slovenščina* (1998). Ljubljana: Ministarstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Medved Udovič, V. (1997). Metka Kordigel, Mladinska literatura, otroci in učitelji: Komunikacijski model „poučevanja“ književnosti, I. in II. del. *Jezik in slovstvo*, 42/4-5. 201–205.

Ubersfeld, A. (1982). *Čitanje pozorišta* (*Lire le théâtre*, Éditions sociales, Paris, 1978). Beograd: Vuk Karadžić.

Internet Sources

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2011/2012.

http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/

NPZ ob koncu drugega obdobja 2012 – statistični indeksi. 101 Slovenščina Datum izpita: 8.5.2012.

http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/

NPZ ob koncu drugega obdobja 2012 – statistični indeksi

Vsi učenci Top: 01

101 Slovenščina

Datum izpita: 8.5.2012

Število učencev (N): 15441
Povprečno število odstotnih točk 56,70 Standardni ociklon – (enota): 0,1980
Indeks zanesljivosti: 0,88 Relativna stand. napaka: 0,12
Standardna napaka: 6,84 Število postavk: 33

Test (pola)	N	Število postavk	Možne točke	Vrednost pole	Povp. št. abs. točk.	IT testa	Povp. št. rel.točk.	STD točke na enoto 1
Oznaka: P1	15.441	33	50,00	100,00%	28,35	56,70	56,70	0,1980

Postavka	N	Možne točke	Povprečno št. točk	STD na enoto 1	Indeks težavnosti	Indeks diskrim.
1.01	15.441	1,00	0,71	0,45	0,71	0,41
1.02	15.441	1,00	0,54	0,50	0,54	0,44
1.03	15.441	1,00	0,39	0,49	0,39	0,39
1.04	15.441	2,00	1,26	0,40	0,63	0,39
1.05	15.441	1,00	0,91	0,29	0,91	0,17
1.06	15.441	1,00	0,60	0,49	0,60	0,31
1.07	15.441	2,00	1,82	0,20	0,91	0,26
1.08a	15.441	2,00	1,06	0,46	0,53	0,48
1.08b	15.441	1,00	0,79	0,41	0,79	0,28
1.09	15.441	1,00	0,80	0,40	0,80	0,34
1.10	15.441	2,00	1,05	0,45	0,52	0,45
1.11	15.441	1,00	0,64	0,48	0,64	0,38
1.12a	15.441	1,00	0,61	0,49	0,61	0,45
1.12b	15.441	1,00	0,46	0,50	0,46	0,42
1.13	15.441	1,00	0,31	0,46	0,31	0,40
1.14a	15.441	1,00	0,62	0,49	0,62	0,49
1.14b	15.441	1,00	0,72	0,45	0,72	0,46
1.15a	15.441	1,00	0,69	0,46	0,69	0,41
1.15b	15.441	1,00	0,57	0,50	0,57	0,39
1.16	15.441	2,00	0,83	0,35	0,42	0,42
1.17A	15.441	3,00	0,91	0,35	0,30	0,51
1.17B	15.441	2,00	0,42	0,38	0,21	0,47
2.01	15.441	2,00	1,71	0,26	0,86	0,40

Postavka	N	Možne točke	Povprečno št. točk	STD na enoto 1	Indeks težavnosti	Indeks diskrim.
2.02	15.441	1,00	0,71	0,45	0,71	0,35
2.03	15.441	2,00	0,90	0,42	0,45	0,45
2.04	15.441	1,00	0,59	0,49	0,59	0,36
2.05	15.441	2,00	1,26	0,39	0,63	0,46
2.06	15.441	1,00	0,69	0,46	0,69	0,41
2.07	15.441	2,00	1,12	0,44	0,56	0,45
2.08	15.441	2,00	0,47	0,32	0,24	0,47
2.09	15.441	1,00	0,70	0,46	0,70	0,43
2.10A	15.441	4,00	2,46	0,36	0,61	0,56
2.10B	15.441	2,00	1,00	0,43	0,50	0,56
					Povprečje	0,41
					STD	0,08

Izr. prof. dr. Vida Medved Udovič
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

RECEPCIJA DRAME V ŠOLI

Izvleček

Sodobni gledališki pristopi 20. in 21. stoletja vplivajo na drugačno dojemanje dramskega besedila, saj poleg poudarjene dvojne sestave besedila osvetljujejo tudi recepcijo občinstva (gledalca kot soustvarjalca predstave) – pomembnega področja teoretskega raziskovanja v zadnjih desetletjih, kar vse tvorno vpliva na oblikovanje sodobnih didaktičnih modelov obravnave dramskih besedil v šoli. V prispevku osvetljujemo dramsko besedilo, povezano z uprizoritvenim vidikom, vpisanim že v dramski besedilni strukturi. Pri oblikovanju didaktičnega modela je zato upoštevana tudi gledališka recepcija, ki jo učenci na osnovi gledališke znakovnosti razvijajo v raznolikih gledaliških dejavnostih (igrah vlog, igralnih improvizacijah, lutkovnih animacijah, razrednem gledališkem dogodku ipd.). Razmerje med dramskim besedilom in uprizoritvijo predstavlja poseben vidik estetske komunikacije, ki konstituira svoje pomensko polje z gledališkimi znaki in t.i. teatralnostjo/gledališkostjo kot temeljno lastnostjo gledališke umetnosti. Prispevek želi odgovoriti tudi na vprašanje, koliko je z branjem dramskega besedila mogoče preveriti učenčevo bralno zmožnost po drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju na Nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine (2012).

Ključne besede: *literarna in gledališka recepcija, komunikacijska funkcija književnosti, gledališki znak, gledališka resničnost, mladinska dramatika, književno-didaktični model, nacionalno preverjanje znanja.*

Ms. Vida Medved Udovič, Dr. Sc., Associate Professor
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

THE RECEPTION OF DRAMA IN SCHOOL

Summary

Modern theatrical approaches of the 20th and 21st centuries result in a different perception of dramatic text as in addition to the accented double composition of the text they also highlight the reception of the audience (spectator as a co-creator of the performance). In the course of the last few decades this has turned into a relevant field of theoretical research. All this actively exerts influence upon the shaping of modern didactic models of discussing dramatic texts in school. In the article we highlight the dramatic text in connection with the performance aspect already written into the structure of the dramatic text. Therefore in the shaping of the didactic model account is also taken of the theatrical reception. On the basis of theatrical sign system the students develop it through a variety of theatrical activities (playing roles, performing improvisation, puppet animation, a classroom theatrical event, etc.). The relationship between a dramatic text and performance presents a special aspect of aesthetic communication, which constitutes its semantic field through theatrical signs and the so-called theatricality as a founding attribute of the theatrical art. The contribution also desires to answer the question to what extent in the framework of the National testing of knowledge of Slovene after the second educational cycle (2012) a student's reading competence can be assessed through reading a dramatic text.

Key words: *literary and theatrical reception, the communication function of literature, theatrical sign, theatrical reality, juvenile dramatic literature, a literary didactic model, Nationalsting of knowledge.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::811
Прегледни научни чланак
стр. 425–432

Dr Robert Bońkowski
Šleski univerzitet, Katovice, Poljska
Dr Magdalena Baer
Univerzitet „Adam Mickjevič“, Poznanj, Poljska

CILJEVI I METODE NASTAVE SRPSKOG JEZIKA U POLJSKOJ

Apstrakt: U ovom radu ukazuje se na ciljeve i metode nastave srpskog kao stranog jezika na kojem se nastava izvodi na nekoliko univerziteta u Poljskoj. Ciljeve nastave srpskoga kao stranoga jezika možemo podeliti u dve grupe. Prva grupa se tiče ciljeva koje određuje studijski program na univerzitetu. Drugoj grupi pripadaju ciljevi koji se uspostavljaju u konkretnom nastavnom procesu, koji proizlaze iz prilagođavanja mogućnostima pojedinih grupa. Metode kojima se služe nastavnici u radu sa studentima mogu da budu tradicionalne i savremene, ali najčešće nastavnici (i lektori) služe se kombinovanjem metoda.

Ključne reči: *metodika nastave stranog jezika, srpski kao strani jezik, cilj nastave, metode nastave, nastava na poljskim univerzitetima*.

Predmet našega rada je da se ukaže na ciljeve i metode nastave srpskoga kao stranoga jezika za početnike na univerzitetima u Poljskoj. Naša iskustva to pokazuju na dva velika poljska univerziteta gde se izvodi nastava srpskoga jezika: na Šleskom univerzitetu u Katovicama i na Univerzitetu „Adam Mickijevič“ u Poznanju.

Pošto se srpski jezik ne uči asimilacijom – u sredini gde se „uživo“ govori tim jezikom – za početnike je neophodno primeniti odgovarajuće ciljeve i metode da bi se studenti za pet godina, koliko traje ovaj kurs, dovoljno osposobili da vladaju ovim jezikom. U najvećem broju slučajeva, svi studenti počinju da uče srpski jezik „od nule“, što omogućava da se lakše primeni frontalna nastava.

Postavlja se pitanje da li je lakše učiti strani jezik koji ima genetske veze s maternjim jezikom (sa određenim zajedničkim korenima reči ili istim rečima) ili jezik koji je drugog genetskog tipa.

Srpski jezik pripada južnoslovenskoj grupi, a poljski zapadnoslovenskoj grupi jezika i zbog toga između ova dva slovenska jezika, s jedne strane, ima puno sličnosti, a s druge strane, zbog geografskog položaja i nekih kulturoloških osobenosti – među njima ima i puno razlika. Zato se poljski studenti pri učenju srpskog jezika mogu sresti sa izvesnim poteškoćama. Ipak, učenje srpskog jezika nije toliko proble-

matično za Poljake kao za one koji nisu iz slovenskih zemalja i ne znaju neki drugi slovenski jezik. Srpski jezik se studira u Poljskoj na nekoliko tradicionalnih univerziteta. Svake godine srbistiku završava oko šezdesetak studenata, koji nakon studija najčešće rade u oblasti turizma ili u nekim društvenim i kulturnim ustanovama u Poljskoj i na Balkanu.[1]

Na poljskim fakultetima studenti počinju učiti srpski jezik kao početnici, a nakon pet godina studija trebalo bi, po Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike, da postignu nivo C2 znanja jezika.

Lektori srpskog jezika na poljskim univerzitetima određuju ciljeve koje žele da postignu sa studentima u nastavi, kao i metode kojima mogu zainteresovati studente koji su „odrasli ljudi“, – zbog čega učenje stranog jezika treba da bude prilagođeno njihovoj životnoj dobi.

Dakle, svrha ovoga rada je da se prikažu metode i ciljeve proučavanja srpskog kao stranoga jezika za početnike na poljskim univerzitetima. Metode učenja stranoga jezika mogu biti različite zavisno od lektora i ustanove u kojoj se vodi nastava, a ciljeve lektorata određuju lektori po programu koji treba realizovati sa studentima. Studenti koji su na višim nivoima jezičkog znanja mogu takođe pokazivati svoje individualne ciljeve koje žele postići u učenju stranog jezika.

Specijalisti za proučavanje stranih jezika smatraju da je učenje stranog jezika za odrasle najbolje kada studenti uče ono što ih interesuje i kada je program proučavanja prilagođen njima, jer se mogu usredotočiti i preuzimati podatke najbrže i najefektivnije (Pavlin 2006: 91). Idealan je model proučavanja stranog jezika za odrasle učenike kada nisu jezik i njegove gramatičke konstrukcije najbitniji, a studenti su u središtu nastavnog procesa i mogu odlučivati o njegovoj formi (Pavlin 2006: 91). Naime, metode koje koriste lektori treba da budu u skladu s mogućnostima grupe, posebno ako se radi o komunikaciji. Studenti u grupi su različiti i nisu svi od početka otvoreni za razgovor i vežbanje komunikacijskih situacija, iako se ova savremena metoda smatra najuspešnijom.

Naše iskustvo u radu sa studentima pokazuje da studenti koji se prvi put susreću sa srpskim jezikom na fakultetu, nemaju poteškoća u učenju ovog jezika. Ovakvo je mišljenje uslovljeno sličnostima između srpskoga i poljskoga jezika. Zato od prvih časova studentima treba napominjati da učenje srpskog jezika nije tako jednostavno, da iako je srpski jezik slovenski i sličan poljskom, ima puno drugačijih gramatičkih, sintaktičkih i leksičkih rešenja. Za početnike sa poljskog govornog područja najveći je problem u usvajanju gramatike srpskoga jezika, jer kada govore srpski, koriste poljske gramatičke konstrukcije koje nose u jezičkom osećanju.

[1] Autorima ovog članka poznato je da je npr. jedna od studentkinja koja je završila srpsku filologiju u Katovicama dobila posao u fabrici „Fiat“ u Kragujevcu, gde sada radi kao prevodilac za poljske radnike koji su zaposleni u srpskoj fabrici.

U proučavanju stranog jezika izdvajaju se dve grupe ciljeva koje treba postići na lektorskim vežbama sa studentima. Prva grupa sadrži opšte namere određene u programu akademskog proučavanja jezika u zemlji, ali takođe i u inostranstvu, ciljeve koje određuje ustanova u kojoj je nastavnik zaposlen, tj. ustanova koju studenti pohađaju:

(1) Da ovladaju sa četiri veštine – da razumeju, da govore, da čitaju i da pišu strani jezik;

(2) Da se mogu tačno sporazumevati u svakodnevnim i poslovnim situacijama, tj. da govore opšti i specijalni jezik;

(3) Da usvajaju jezik na način koji omogućava znanje o učenju jezika uopšte;

(4) Da kod sebe razvijaju jezičku svest;

(5) Da postignu sposobnosti u okviru komunikacije i međusobnih odnosa;

(6) Da se upoznaju sa stranom kulturom i da postaju otvoreniji za druge kulture u svojoj zemlji;

(7) Da se naviknu na samostalni rad i učenje kroz celi život.

Druga grupa su lični ciljevi nastavnika koji je priprema za pojedine grupe, zavisno od nivoa znanja jezika i ličnih mogućnosti studenata.

Za početnike u proučavanju srpskog jezika najbitniji je udžbenik. Međutim, nastavnici (i lektori) znaju da ga treba nadopuniti nekim drugim vežbama, kojima se studenti mogu motivisati za rad, kojima se mogu zainteresovati za nešto i osetiti razliku između pojedinih časova nastave ovog predmeta. Za ovakve vežbe lektori se služe nekim kratkim tekstovima, igrama, pesmama ili filmovima koje su razumljive za studente. Kratki novinski ili književni tekstovi pomažu studentima da saznaju nešto o srpskom savremenom društvu i kulturi. Igre pružaju mogućnost zanimljivijeg učenja leksike i otvaraju suigrača na komunikaciju u kojoj se osećaju sigurniji – igre se ne smatraju toliko „službene“, kao obični razgovor na nastavi, i smanjuju strah od govora stranim jezikom (Aleksovski 2008: 101). Pesme i filmovi tipični su za prikazivanje kulture, a film takođe pruža mogućnost da studenti čuju obične razgovorne situacije izražene na srpskom jeziku.

Za više nivoe znanja jezika pojedini časovi lektorata dele se na tri dela. Prvi deo je tekst i razgovor o njemu – da se vežba razumevanje tematski različitih tekstova i izražavanje svog mišljenja u pojedinim temama povezanim uz tekst. Drugi deo vežbe tiče se komunikacije koja ne mora biti vezana uz tekst, ali studentima može pružati mogućnost da govore o svojim iskustvima. Poslednji deo nastave tiče se pismenog izražavanja koje treba često vežbati, da bi studenti saznali sva pravila pismenog teksta, te da bi znali oblikovati svoje misli. U formiranju svog teksta studenti imaju mogućnost vežbanja sintaksičkih i gramatičkih pravila srpskog jezika i leksike.

Lektori srpskoga jezika na poljskim univerzitetima koriste sve postojeće metode da motivišu studente za rad, tj. za učenje stranoga jezika. U krajnjem slučaju, nije bitno kakva je metoda – tradicionalna ili savremena – važno je koliko je efektiv-

na. Praksa je pokazala da je u pristupu proučavanja jezika najbolje kombinovati metode prema određenim situacijama na časovima.

Tradicionalne metode pružaju mogućnost učenja gramatičkih konstrukcija, a u savremenim metodama akcenat je na komunikaciji. Podela metoda i njihove naznake preuzete su od Antuna Pavlina koji, ako se radi o savremenom i tradicionalnom pristupu proučavanju stranog jezika, navodi sledeće probleme. Dakle, po mišljenju Antuna Pavlina, savremene metode imaju sledeće karakteristike:

- umesto na samoj gramatici, težište je i na komunikaciji;
- naglasak je na sadržaju nastavnih materijala i interesu studenata, pa i proučavani jezički elementi ovise o njihovim potrebama i očekivanjima;
- iako je standardni jezik u užem smislu osnova proučavanja, uključuju se i funkcionalni stilovi srpskoga jezika, a oni mogu postati temeljem učenja ako to studenti traže;
- cilj ovoga pristupa je da osposobi polaznike da budu komunikacijski kompetentni u onome funkcionalnome stilu srpskoga jezika koji je njima iz ličnih, profesionalnih i interesnih razloga važan;
- da bi se ostvarili navedeni ciljevi, govorne vežbe treba da se koriste u nastavi jednako kao i vežbe čitanja i pisanja;
- u govornome izražavanju ne treba studenta suviše prekidati, odnosno valja ga ispravljati samo onda kada se pojavljaju ustaljene pogreške;
- student je u središtu, dok je lektor sustvaralac procesa usvajanja jezičkih znanja i veština (prema: Pavlin 2006: 92).

Tradicionalan pristup proučavanju stranog jezika Pavlin objašnjava na sledeći način:

- uče se jezički elementi izabrani isključivo prema lingvističkim kriterijumima;
- naglasak je na jeziku kao strukturiranom sastavu gramatičkih tekstova;
- jezik je predstavljen kao složena tvorevina s određenim gramatičkim zakonitostima;
- učenje jezika pokriva samo standardni jezik u užem smislu, tj. opšteupotrebni neutralni standardni jezik, dok ostali funkcionalni stilovi nisu predmet jezičkih vežbi;
- kao jedan od glavnih kriterijuma uspešnoga savladavanja jezika uzima se stvaranje formalno ispravnih rečenica;
- u govornom izražavanju naglasak je na tome kako šta izreći;
- lektor je u središtu procesa (prema: Pavlin 2008: 92).

U proučavanju stranog jezika važan je deo obrada vokabulara. Studenti često smatraju učenje stranog vokabulara bitnijim nego učenje gramatičkih konstrukcija,

jer se na nižim nivoima učenja jezika, zahvaljujući vokabularu, mogu sporazumeti. Na višim nivoima studenti žele saznati što više vokabulara da bi se mogli jasno izraziti. Obrada pojedinih leksema, kako u svom članku piše Sanda Udier, uključuje sledeće nivoe:

- ortoepski (pravilan izgovor glasova i naglasak),
- ortografski (pravilno pisanje),
- flektivni (fleksijska obeležja reči, oblici i glasovne promene),
- sintaktički (na koji se način reč uključuje u rečenice),
- kolokacijski (kako se reč kombinuje s drugim leksičkim jedinicama) i
- semantički (šta reč tačno znači) i pragmatičku (u kojim je situacijama i kontekstima upotreba pojedine leksičke jedinice primerena) (prema: Udier 2009: 77).

Uspeh u ovladavanju vokabulara može se postići u slučaju što češćeg ponavljanja novih reči u različitim kontekstima. U te svrhe u pomoć mogu doći različite jezičke aktivnosti koje se mogu koristiti na svim stepenima učenja jezika. Ovde je, takođe, bitan redosled uvođenja u nastavni proces novih reči, jer se počinje od leksema koji su češće korišćene, jednostavne pre složenih, konkretne pre apstraktnih i tako dalje (Udier 2009: 79).

Mislimo da odabir vokabulara treba da zavisi od stepena učenja jezika, ali i od toga za šta se student sprema da radi u budućnosti.

Pojedine nivoe u obradi leksema studentima treba prikazati na pristupačan način. Ortoepski nivo može se uvesti uz neka zvučna pomagala, na primer snimke pravilno izgovorenih reči. Izgovor reči bitan je posebno ako se radi o pojedinim teškim glasovima ili glasovnim grupama koje teško izgovaraju stranci (na primer afrikate u srpskom jeziku). Poljski i srpski jezik su slični u fonetici, ali postoje između njih razlike koje su teške za Poljake – na primer izgovor samoglasničkog *r*, pravilan izgovor palatalnoga *lj* i naglasak koji je potpuno drugačiji u poljskom i u srpskom jeziku.[2] Specijalisti za učenje hrvatskog (pa i srpskog) jezika kao stranog tvrde da se na nižim nivoima proučavanja hrvatskog (i srpskog) jezika ne treba brinuti za tonski oblik naglaska, bitnija je dužina i mesto naglaska u pojedinim rečima (Mitrinović 2012: 80). Pismeno izražavanje studenata treba da bude ortografski pravilno i zbog toga se treba služiti različitim vežbama i testovima. Redovno ispravljanje diktata i pismeni zadaci omogućuju studentima sigurnije izražavanje u pismenim komunikacijskim situacijama.

Sledeći navedeni nivoi proučavanja leksike mogu se ostvariti odgovarajućim vežbama kao što su: čitanje tekstova na za studente razumljivom nivou, gde mogu

[2] Isti problem imaju i srpski studenti koji uče poljski kao strani jezik. O tome detaljno piše Vera Mitrinović u knjizi *Jug – Sever. Srpsko-poljske jezične paralele*. V. Mitrinović, *Południe – Północ. Serbsko-polskie paralele językowe*, Poznań 2012.

pogledati na pragmatički, semantički, kolokacijski i sintaktički nivo, slike, crtanje, prevođenje tekstova i tako dalje. Uzima se u obzir pasivno i aktivno znanje vokabulara. Često se događa da studenti pasivno poznaju više reči nego što ih znaju proizvoditi u usmenom i pismenom izražavanju. Za poljske studente nije to toliko teško, samo treba paziti da nauče značenja aproksimata (lažnih prijatelja) – ima ih dosta u srodnim jezicima, kao što su poljski i srpski jezik.

Cilj nastave srpskog kao stranog jezika takođe je u tome da studentima treba prikazati srpsku kulturu. U te svrhe lektori se često služe svojim iskustvom. Ponekad kao turistički vodiči pričaju o poznatim gradovima i mestima u zemlji, organizuju festivale srpskih filmova i druge kulturne manifestacije. Isto tako, realizuju ekskurzije u Srbiju gde studenti mogu videti ono o čemu su učili na časovima srpskog jezika. Ponekad se događa da se lektor mora boriti sa stereotipima koje treba objasniti, a vezani su za narod ili državu. Teško je, ipak, to sprovesti na nižim nivoima znanja jezika, jer studenti nisu u stanju da tačno shvate sve situacije s kojima se susreću. Da bi se na nastavi (i uopšte na lektorskim vežbama) postigli ciljevi da se o jednom jeziku, narodu ili državu steknu pravilni stavovi, potrebno je voditi računa koje se kulturne teme biraju za obradu i vežbe sa studentima.

U modernom pristupu nastavi stranih jezika postavlja se pitanje uloge nastavnika, njegove „žive reči“ i modernih nastavih sredstava koja se koriste u nastavi stranih jezika. O tome problemu Robert Lado kaže:

> „Sredstva za nastavu, televizija, kursevi snimljeni na trakama i ostala pomagala često se koriste da bi se rešilo pomanjkanje nastavnika, pa ipak, posledica toga je još veća potreba za nastavnicima, koji bi bili još spremniji, jer nastavnik mora da se koristi i tim novim spravama i novom nastavnom tehnikom“ (Lado 1968: 7).

Može se zaključiti da se nastava srpskog jezika na univerzitetima u Poljskoj sprovodi u skladu sa opštim ciljem nastave srpskog kao nematernjeg jezika – što podrazumeva ovladavanje (a) jezičkim znanjem i (b) komunikativnom kompetencijom.

Na planu ovladavanja *jezičkim znanjem*, kao posebni ciljevi izdvajaju se:

(1) usvajanje odgovarajućeg broja reči i izraza;

(2) postepeno upoznavanje sa gramatičkim podsistemima srpskoga standardnog jezika.

U pogledu sticanja *komunikativne kompetencije*, posebni ciljevi odnose se na osposobljavanje studenata za:

(1) razumevanje usmenog izlaganja;

(2) samostalno usmeno izražavanje u skladu s gramatičkim pravilima standardnog jezika;

(3) pravilno pisano izražavanje;

(4) sporazumevanje u različitim komunikativnim situacijama;

(5) razumevanje tekstova koji pripadaju različitim funkcionalnim stilovima;

(6) praćenje medija (radio, televizija, film) na srpskom jeziku.

Za nastavu srpskog jezika kao stranog posebno je važno izabrati ne samo odgovarajuće metodičke postupke za realizaciju navedenih *saznajnih* i *praktičnih* ciljeva, nego i za razvijanje *funkcionalnih* veština kojima će se studenti služiti u daljem obrazovanju i profesionalnom radu. Na kraju, ili, možda je bolje reći, na početku, od lektora se očekuje da kod polaznika u učenju srpskog kao stranog jezika razvije interesovanja za dalje učenje ovog jezika i formiranje vrednosnih stavova prema srpskoj kulturnoj baštini.

Literatura

Aleksovski, M. (2008). Aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika kao drugoga i stranoga za početnike, *Lahor*, vol. 1, № 5, str. 97–113.

Jarząbek, K. (2008). *Informator dla prowadzących nauczanie języków obcych na śląskiej slawistyce*, Katowice.

Lado, R. (1968). *Nastava stranih jezika – naučni pristup*. Sarajevo: Svjetlost.

Mitrinović, V. (2012). *Południe – Północ. Serbsko-polskie paralele językowe*, Poznań.

Pavlin, A. (2006). Odrasli učenici hrvatskog jezika i komunikacijski pristup, *Lahor*, vol. 1, № 1, str. 90–97.

Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi, ur. M. Desnica, Beograd 2007.

Udier, S. L. (2009). Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika, *Lahor*, vol. 1, № 7, str. 77–93.

Robert Bońkowski, **PhD**
University of Silesia, Katowice, Poland
Magdalena Baer, **PhD**
University of „Adam Mickiewicz“, Poznań, Poland

THE AIMS AND METHODS OF TEACHING SERBIAN LANGUAGE IN POLAND

Summary

The aim of this article is to show the purposes and methods of teaching Serbian language in Poland. Serbian language is taught at six universities. In the college lectureship it is led from scratch which means that the university students are taught the Serbian language from its basics. The objectives can be divided into two groups. The first group concerns the goals that a lecturer is supposed to achieve by the institution he or she works for. The second group concerns the lecturer's personal goals that he or she adapts to the capabilities of individual groups.

Methods used by teachers in the classroom are often mixed methods combining modern and traditional methods of teaching foreign languages, but they are mostly based on communication. The basis for the initial stages of learning a language is a textbook, which, however, it is often accompanied by exercises on vocabulary and syntax prepared by teachers. Apart from teaching a foreign language, the teacher is also responsible for the promotion of culture of Serbia in Poland, so the teacher often organizes, with his/her students, various festivals and screenings. An essential part of language courses are trips to Serbia organized by the teachers , which enable students to actually come in contact with the Serbian language and culture.

Key words: *method of teaching foreign languages, Serbian language as a foreign language, the purpose of teaching, teaching methods, teaching at the Polish universities.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::811.163.41'367
Прегледни научни чланак
стр. 433–446

Др Милка В. Николић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПОРЕДБЕНО-НАЧИНСКЕ КОНСТРУКЦИЈЕ У САВРЕМЕНОЈ СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ СИНТАКСЕ (МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ)*

Апстракт: У овом раду разматрају се циљеви и задаци обраде *поредбено-начинских зависних клауза* у средњошколској настави синтаксе. Полази се од лингвистичког концепта у разрешењу међуодноса језичких категорија *поређења* и *начина*. Циљ је да се дође до одговарајућег модела обраде поредбено-начинских зависних предикатских клауза. Предложени модел изводи се у *корелацијско-интеграцијском систему наставе*. Поредбено-начинске конструкције обрађују се према различитим критеријумима у оквиру одговарајућих наставних области: (а) синтаксички критеријуми примењују се у настави језика, (б) лингвостилистички у настави књижевности, (в) функционалностилистички критеријуми примењују се у настави културе изражавања.

Кључне речи: *поредбено-начинска зависна клауза, поредбена синтаксичка конструкција, начинска синтаксичка конструкција, настава синтаксе, структура знања синтаксичког система, циљеви и задаци наставе граматике.*

УВОД

Искуство у раду са студентима на наставничким факултетима показује да ученици после завршене средње школе не располажу знањима из матерњег језика која се очекују. Данас се све више говори о „кризи наставе српског језика у средњој школи“ (Петровачки 2004: 15). То важи за укупну наставу језика, а посебно за синтаксу. У том делу наставе језика, по мишљењу лингвиста и методичара, слабости средњошколске наставе језика јесу најизраженије. Циљ овог рада јесте да се разматрањем методичке обраде конкретног синтаксичког садржаја допринесе унапређивању наставе синтаксе у средњој школи, а самим тим да се побољша припрема ученика за пријемни испит на факултетима, као

* Овај рад написан је у оквиру пројекта *Динамика структура савременог српског језика* (2011–2015), број 178014, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

и да се обезбеди одговарајуће (пред)знање средњошколаца за праћење наставе матерњег језика на факултетима за образовање васпитача, учитеља и уопште просветних радника.

Усавршавање језичког знања и развијање комуникативне компетенције – може се сматрати општим циљем наставе матерњег језика на свим нивоима школовања. Како предвиђа *Наставни план и програм* (2011), међу **циљевима** наставе српског језика и књижевности у средњој школи предвиђени су:[1] (а) „проширивање и продубљивање знања о српском језику“; (б) „унапређивање језичке и функционалне писмености“ (*Правилник* 2011: 4). За наставу језика, између осталих, постављени су **задаци** да ученици: (а) „овладају знањима о српском књижевном језику“; (б) „стекну вештине и способности његовог коришћења у општењу са другима, у писменом и усменом изражавању, приликом учења, образовања и интелектуалног развоја“ (*Правилник* 2011: 4).

Предмет рада. – У овом раду са методичког аспекта разматрају се циљеви и задаци обраде *поредбено-начинских зависних предикатских клауза* у средњошколској настави синтаксе. Поредбено-начинске клаузе јесу један од типова *поредбено-начинских конструкција*, тј. синтаксичких јединица којима се граматикализује и поредбена и начинска семантика.[2] Оне се могу посматрати у оквиру „структуре знања синтаксичког система“ као један од подсистема синтаксичких јединица. Модел структуре знања синтаксичког система обухвата: (а) систем флексије; (б) систем синтаксичких јединица; (в) систем њихових функција; (г) ред речи; (д) ритмичко-интонационе елементе; (ђ) семантичке везе (Петровачки 2003: 434).

У оквиру програмских садржаја за средњошколску наставу синтаксе налазе се и *поредбене* синтаксичке јединице. У складу са принципима поступности и систематичности, садржаји о поредбеним конструкцијама јављају се у два разреда: (а) у трећем разреду обрађују се врсте синтагми (именичке, придевске, прилошке, глаголске), при чему се поредбене конструкције јављају код придевских и прилошких синтагми; (б) у четвртом разреду обрађују се врсте зависних предикатских клауза, међу којима су и поредбене (*Правилник* 2011: 15, 18). Предмет нашег интересовања везан је за методичку обрада садржаја у четвртом разреду, када се усвајају знања о поредбеним зависним клаузама.

Истраживачки проблем. – У савременој настави синтаксе, у оквиру програмских садржаја нису посебно издвојене *начинске зависне клаузе*, као ни

[1] У овом раду узимају се у обзир циљеви, задаци и исходи наставе српског језика као матерњег за гимназију општег типа.

[2] Према општој дефиницији, **синтаксичка конструкција** представља однос између елемената у синтаксичкој структури следећег вишег ранга (Рињановић 1985: 186). Све јединице изнад нивоа речи, гледано са аспекта њиховог састава, јесу **конструкције**; а ако се посматрају из угла њихове функције у вишим синтаксичким структурама, оне су **јединице –** „ova međuigtra strukture i funkcije ulazi u same osnove sintakse“ (Бугарски 1989: 120).

поредбено-начинске клаузе. Међутим, лингвисти указују на постојање начинских синтаксичких јединица које не садрже поредбену семантику.

Синтаксичари предлажу концепцију *синтаксичког подсистема поредбених и начинских јединица*, при чему издвајају три структурно-семантичка типа јединица (Ковачевић 2003: 99–100):

(1) *чисто начинске* конструкције – у њиховом семантичком садржају једино се јавља или доминира *начинска* семантика, а *поредбена* значењска компонента није присутна;

(2) *чисто поредбене* конструкције – исказују одређени подтип *поредбеног* значења (поређење по једнакости, поређење по неједнакости), али не садрже семантичку компоненту *начина*;

(3) *поредбено-начинске* конструкције – у њиховом семантичком садржају присутне су и *начинска* и *поредбена* семантичка компонента, а означавају искључиво поређење по једнакости.

С друге стране, у актуелном (званичном) средњошколском уџбенику граматике српског језика, чији су аутори Ж. Станојчић и Љ. Поповић, синтаксички се обрађују *поредбене* конструкције (Станојчић – Поповић 1999: 326). При томе се указује да се овакве реченице „често називају и начинским реченицама“, али да их је „боље звати само поредбеним реченицама“ јер постоје и друге врсте зависних реченица „које карактеришу начин (и меру)“, какве су нпр. последичне. Ови аутори узимају термин *поредбене реченице* као повољнији од термина *начинске реченице*.[3]

Може се закључити да је при методичкој обради „поредбених зависних клауза“, како је овај садржај назван у *Наставном плану и програму* (2011), потребно да наставник унесе измене у односу на уџбеничку обраду овог језичког садржаја. Те измене биће усклађене са концептом синтаксичког подсистема поредбених и начинских јединица који је постављен у савременим лингвистичким (синтаксичким, семантичким, стилистичким) истраживањима.

Приступ проблему. – Како налаже наставни принцип научности, применом одговарајућег методичког приступа „наставник помаже ученику да усвоји знања и чињенице до којих је дошла наука о језику и књижевности, и њима сродне дисциплине“ (Смиљковић – Милинковић 2008: 25). У савременим истраживањима наставе језика инсистира се на успостављању „дијалога“ између методике и лингвистике. У том смислу, предмет овог рада посматра се из перспективе која се може описати као „филологија – од науке до наставе“.

[3] У овом раду нећемо се бавити питањима неуједначености школске синтаксичке терминологије у сербокроатистици, о томе в. Ковачевић 1999б. Исто тако, лингвистичку и методичку анализу граматичких садржаја у актуелном средњошколском уџбенику граматике српског језика остављамо за другу прилику.

То подразумева да се уважавају захтеви методике везани за конкретан проблем из наставе језика, али његово решење тражи се према одговарајућем лингвистичком концепту. Уосталом, методички поступак који ће бити примењен у обради одређене језичке појаве зависи и од њене лингвистичке природе. Познато је да се наука не може преносити у наставу на онај начин на који се њоме баве научници. Међутим, у методичкој преради језичких садржаја „она [наука] не сме ништа да изгуби од своје научности, од своје истинитости, ма о ком узрасту [ученика] да је реч“ (Прокић 1989: 82–83).

Неопходно је да наставни приступ одређеном језичком садржају пође од „научне лингвистичке истражености датог питања“. У овом раду инсистира се на томе да постоји „јединство лингвистике као науке и методике као примењене лингвистике“, или, другим речима, наведени аспекти „морају бити комплементарни, јер методика не сме игнорисати, па чак ни битније модификовати резултате језичке науке“ (Ковачевић 1999а: 263–264).

Лингвистичку основу овог рада представља концепт у оквиру којег синтаксичари описују и објашњавају структурно-семантичке карактеристике синтаксичког подсистема поредбено-начинских јединица.[4] С друге стране, узимају се у обзир циљеви и задаци у средњошколској настави синтаксе, као и методички захтеви за њихово остваривање – што чини методичку базу рада.

Циљ рада. – Циљ је да се дође до одговарајућег модела обраде поредбено-начинских конструкција у средњошколској настави српског језика. Потребно је размотрити методичке проблеме и предложити решења која се могу применити у обради поредбених и начинских конструкција, како би се, у складу с постављеним лингвистичким концептом, остварили циљеви и задаци превиђени за средњошколску наставу синтаксе.

ЛИНГВИСТИЧКИ ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

У савременој лингвистици јављају се различите концепције синтаксичког подсистема поредбено-начинских конструкција. Као што је указано, концепција које се у овом раду држимо полази од становишта да се на различитим синтаксичким нивоима могу издвојити три засебна структурно-семантичка типа конструкција: (а) чисто поредбене, (б) чисто начинске и (в) поредбено-начинске.

[4] О поредбеним и начинским конструкцијама, шире в. у: Вукојевић 1996, Илић 1981, Ковачевић 2003, Миновић 1988, Николић 2012, Палић 2007, Петровић 1976, Петровић 1981. Методичко разматрање поредбених конструкција, в. у: Николић 2009.

Познато је да се већина наставника служи уџбеником „као основним извором и за садржајно-сазнајну и за дидактичко-методичку страну наставе“ (Ковачевић 1999а: 262). У том смислу, за методичку обраду поредбено-начинских зависних клауза битно је које се концепције у синтаксичкој (лингвистичкој) обради држи актуелни (званични) уџбеник граматике српског језика.

У *Граматици српског језика* Ж. Станојчића и Љ. Поповића, *поредбене конструкције* обрађене су на два места:[5] (а) у одељку о придевској и прилошкој синтагми; (б) у одељку о поредбеним зависним клаузама (Станојчић – Поповић 1999: 266–267; 326–327). Према синтаксичком приступу којег се држимо у овом раду, сви типови поредбених конструкција у којима се или одређује или допуњава придев односно прилог – спадају у чисто поредбене конструкције. Дакле, у придевској и прилошкој синтагми, и за једнакост и за неједнакост, увек се јавља чисто поредбена конструкција.

Поредбене зависне клаузе у актуелном уџбенику дефинишу се као „зависне реченице које карактеришу начин реализовања неке ситуације или, пак, квалитет или степен неке особине или појаве, и то тако што показују са чиме је оно што се пореди једнако или слично или од чега се разликује“ (Станојчић – Поповић 1999: 326). Овакво одређење поредбених зависних клауза може се прихватити, али уз одговарајуће измене и прецизирања:

(1) У оквиру *поредбених клауза* потребно је раздвојити: (а) оне које детерминишу начин (поредбено-начинске клаузе) и (б) оне које не детерминишу начин, какве су нпр. клаузе које карактеришу меру.

(2) Међутим, не треба доводити у везу начинске и последичне клаузе, будући да последичне клаузе (везник: *тако да*) никад не експлицирају садржај катафоричких заменичких компонената с интензификаторском улогом, док су начинске клаузе увек експликација садржаја семантички празних заменичких компонената или лексеме *начин* (везници: *тако да*, *тако што*, *на такав начин да*, *на такав начин што*).

(3) Треба указати да од два структурно-семантичка подтипа поредбених клауза – (а) оне које означава ју поређење по једнакости и (б) оне које означавају поређење по неједнакости – само клаузе са значењем поређења по једнакости могу бити начинске (поредбено-начинске). Јединице са значењем поређења по неједнакости не детерминишу начин него облик компаратива придевске/прилошке лексеме.

(4) Будући да су при обради *односних зависних клауза* ученици усвојили појмове *рестриктивност* и *нерестриктивност*, треба указати да су начинске клаузе увек рестриктивне. Дакле, уколико се поредбене клаузе с везницима *као*

[5] Просветни савет Републике Србије одобрио је употребу овог уџбеника 1989. године. Ово је званични уџбеник граматике српског језика за средње школе.

што, *као да* и *како* реализују као рестриктивне, онда су и начинске (поредбено-начинске), ако су нерестриктивне онда су неначинске.

Може се закључити да су Ж. Станојчић и Љ. Поповић дали повољан, али не у потпуности прихватљив модел синтаксичког подсистема поредбених и начинских конструкција. Дакле, пре осмишљања одговарајућем методичког модела обраде поредбених клауза, потребно је да наставник унесе и материјалне измене у односу на синтаксичку обраду овог садржаја у званичном уџбенику.

У најновијим истраживањима методичара наставе синтаксе примењена су савремена лингвистичка достигнућа, што се огледа и у методичким разматрањима типологије зависних предикатских клауза. Тако, Љ. Петровачки издваја *начинске* и *поредбене* зависне реченице, и то као један тип, што упућује да су начинске и поредбене јединице повезане у један подсистем (Петровачки 2004: 195). Такав приступ поредбеним и начинским зависним предикатским клаузама представља основу од које треба поћи у методичкој обради тих јединица.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП

У овом раду методичку обраду поредбено-начинских конструкција сагледавамо из перспективе циљева и задатака у савременој средњошколској настави синтаксе. Општи задаци у настави синтаксе јесу: (1) сагледавање синтаксе као интегралног дела језичког система; (2) стицање знања о систему флексије и синтаксичким јединицама; (3) увиђање и рашчлањавање синтаксичких конструкција; (4) примена знања при анализи конкретних синтаксичких јединца; (5) развијање аналитичког и синтетичког мишљења; (6) анализа најтипичнијих модела и конструкција; (7) уочавање значењских веза у реченицама; (8) примена правописних правила повезаних са синтаксом; (9) примена синтаксичких знања у говору и читању, уочавање логичког акцента реченице, реченичне интонације, паузе и темпа; (10) стваралачка примена знања у усменом и писаном изражавању; (11) процењивање и структурирање синтаксичке грађе; (12) тумачење текста на синтаксичко-стилистичком нивоу (Петровачки 2003: 429).

Методичари наглашавају да настава граматике не сме бити сама себи циљ, „већ је битно да се на конкретним текстовима ученици уверавају у комплексност језичких законитости“ (Смиљковић – Милинковић 2008: 434). Ако се овај захтев посматра из лингвистичке перспективе, онда се говори о повезивању двају аспеката са којих савремена лингвистика посматра језик: (а) као апстрактни систем јединица и (б) као систем у реализацији. У том смислу, у настави језика треба успоставити корелацију између синтаксичких садржаја и садржаја из лингвостилистике и функционалне стилистике. Према *Наставном плану и програму* (2011), садржаји из лингвостилистике и функционалне сти-

листике заступљени су током сва четири разреда гимназије, и то у оквиру два наставна подручја – језик и култура изражавања.

Како објашњавају методичари, ученике треба упутити на „погодне текстове“ и „говорне ситуације“ у којима се јавља одређена језичка појава (Николић 1988: 465). Тиме се настава језика приближава стварности, што усмерава ученика да практично примењује знања о језику која је стекао у школи. Дакле, на тај начин може се избећи „методички догматизам и свођење учења граматике на клише и парадигме“ (Милатовић 1999: 731–732). Разматрајући теоријске и практичне аспекте у примени *методе десугерисања* у настави говорне културе, М. Јањић указује да пажњу ученика треба усмеравати на употребу језика. „Граматика је имплицитно уграђена у систем говорних вежби, па у току стилско-композицијских вежбања треба минимизирати теоријска објашњења граматичких дефиниција“ (Јањић 2006: 480).

У методици се наглашава да „функционални поступци у настави граматике“, између осталог, подразумевају да треба, с једне стране „откривати стилску функцију (изражајност) језичких појава, а с друге стране треба „указивати на граматичку сачињеност стилских изражајних средстава“ (Николић 1988: 466, 473). Ако се наведени методички захтеви искажу у терминима лингвистике, онда се говори о *стилематичности* и *стилогености* језичких јединица. *Наставни план и програм* (2011) за наставу језика предвиђа укључивање садржаја из лингвостилистике. Они се реализују тако што се разматра стилогена вредност језичке (граматичке, лексичке) појаве која се обрађује, док сама језичка форма представља стилематичку основу. Осим тога, *Наставним планом и програмом* (2011) предвиђено је да се у оквиру наставе језика ученици упознају са појмом *језичког функционалног раслојавања*, а да се путем активности из културе изражавања оспособљавају за употребу језика у пет функционалних стилова.[6]

Поредбено-начинске конструкције могу се посматрати из лингвостилистичке и функционалностилистичке перспективе. Један од проблема који се јављају у настави језика јесте проблем методичке обраде садржаја који су, како кажу лингвисти – *вишекритеријални*. То подразумева да је одређену језичку појаву потребно описати и објаснити са два или више аспеката. Тако, обрада синтаксичких садржаја подразумева примену најмање три критеријума: (а) форма, (б) значење, (в) функција. Међутим, у наставну обраду поредбено-начинских конструкција, осим наведених, треба увести и критеријуме лингвостилистике и функционалне стилистике.

[6] Према *Наставном плану и програму* (2011), садржаји о функционалним стиловима распоређени су вертикално по разредима на следећи начин: (а) књижевноуметнички и разговорни функционални стил у првом разреду, (в) научни функционални стил у другом, (в) публицистички функционални стил у трећем, (г) административно-пословни функционални стил у четвртом разреду.

За методику је значајно на који начин се може остварити *наставна дистрибуција критеријума* при обради вишекритеријалних садржаја (Ковачевић 1999а). Постоје две могућности: (а) кумулација критеријума; (б) дисперзна дистрибуција критеријума у оквиру истога или различитих разреда (Ковачевић 1999а: 264).

При обради вишекритеријалних садржаја потребно је пронаћи одговарајући *методички приступ хијерархизацији критеријума у настави језика* (Ковачевић 1999а). У млађим разредима основне школе примењује се један критеријум, док у старијим разредима основне школе и у средњој школи „сваки се вишекритеријални садржај нужно освјетљава примјеном више критеријума“ (Ковачевић 1999а: 265). При том, у вишекритеријалној анализи није нужно да буду заступљени сви од предвиђених критеријума, а посебно није нужно да се критеријуми симултано примењују (Ковачевић 1999а: 265).

Као што је познато из методике, настава језика и књижевности може се организовати према различитим *наставним системима*.[7] За обраду поредбено-начинских конструкција може се применити *корелацијско-интеграцијски систем*, који подразумева „корелацију и интеграцију сродних наставних садржаја у изучавању градива“ (Илић 1998: 99).

Дакле, модел методичке обраде поредбено-начинских зависних клауза у четвртом разреду средње школе – посматран из перспективе циљева и задатака у савременој средњошколској настави синтаксе, а усаглашен са програмским захтевима у хоризонталној и вертикалној перспективи – одвијао би се у више фаза. При том, примењивали би се различити критеријуми у, како кажу методичари, „наставном проучавању“ дате језичке појаве.

МЕТОДИЧКА ОБРАДА ПОРЕДБЕНО-НАЧИНСКИХ КОНСТРУКЦИЈА У САВРЕМЕНОЈ СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ СИНТАКСЕ

Методичка обрада поредбено-начинских зависних предикатских клауза у средњошколској настави синтаксе јесте вишекритеријална, будући да синтаксичка анализа подразумева критеријуме: (а) форма, (б) значење и (в) функција. Као што је указано, у наставну обраду поредбено-начинских конструкција, осим синтаксичких, треба увести и критеријуме лингвостилистике и функционалне стилистике. У средњој школи, поготово у завршном разреду, сасвим је прихватљиво да се вишекритеријални садржај из језика обрађује применом више критеријума. На тај начин ученик се усмерава да језичке појаве сагледава

[7] О системима наставе српског језика и књижевности, в. Илић 1998: 97–106; Росандић 1986: 202– 206; Тежак 1980: 50–58.

у њиховој сложености. Тиме се проширује језичко знање и побољшава комуникативна компетенција.

Наставно проучавање поредбено-начинских зависних предикатских клауза треба реализовати поступно и систематично у више фаза, и то у оквиру сва три наставна подручја: (а) језик, (б) књижевност и (в) култура изражавања. Ево како би изгледала *дистрибуција критеријума*: (а) синтаксички критеријуми примењивали би се у настави језика, (б) лингвостилистички у настави књижевности, (в) функционалностилистички критеријуми били би примењени у настави културе изражавања. Будући да се оваквим методичким приступом повезују сва три подручја наставе српског језика и књижевности – обрада поредбено-начинских зависних предикатских клауза реализује се у *корелацијско-интеграцијском систему наставе*. Наставну обраду поредбено-начинских клауза треба реализовати у више фаза.

Прва фаза. – У првој фази обрађују се синтаксичке карактеристике поредбено-начинских клауза, при чему се уводе различити типови семантичких, структурних и функционалних критеријума. Потребно је да се на крају ове фазе обраде дође до структурно-семантичких карактеристика поредбено-начинских клауза и њихове функције у реченици.

Начинско значење ученицима је познато још од млађих разреда основне школе, а значење поређења по једнакости и по неједнакости усвојили су у трећем разреду средње школе када су обрађиване придевске и прилошке синтагме. Циљ овог дела обраде јесте да се дође до закључка да међу синтагматским конструкцијама, а тако и међу поредбеним клаузама, постоје: (а) оне који означавају једнакост и (б) оне који означавају неједнакост.

Формална обележја поредбених конструкција (везници) јесу нове чињенице које ученици усвајају. Поредбени везници обрађују се према семантичком критеријуму, а уведени су у наставни рад у претходном делу обраде. Дакле, везници се класификују на: (а) оне који означавају једнакост (*колико*, *као што*, *као да*, *како*) и (б) оне који означавају неједнакост (*него што*, *него да*). На следећем кораку уводи се нови семантички критеријум – указује се да везник *колико* има количинско значење (у ранијим фазама школовања обрађивани су заменички прилози, а међу њима и лексема *колико*). Даље, разматрају се конструкције с везницима *као што*, *као да* и *како* увођењем следећег семантичког критеријума, при чему је циљ да се запази да међу поредбеним клаузама постоје: (а) начинске и (б) неначинске клаузе.

На следећем кораку треба доћи до дистинкција између хомоформних неначинских и начинских поредбених клауза. Прво се уводи критеријум функције. У погледу функције указује се на разлику између (а) јединца које детерминишу глаголску лексему (то је функција прилошке одредбе/допуне за начин) и (б) јединца које детерминишу придев или прилог (оне не спадају у јединице с функцијом прилошке одредбе/допуне за начин). На крају, уводи се критеријум

рестриктивности, који је ученицима познат из садржаја о односним зависним клаузама.[8] Циљ овог дела обраде јесте да се дође до закључка да се поредбено-начинске клаузе одликују рестриктивношћу, а да нерестриктивне поредбене клаузе нису начинске.

Друга фаза. – Ова фаза наставне обраде поредбено-начинских клауза реализује се у настави књижевности. Потребно је усмерити ученике да уоче разлику између: (а) стилски неутралних поредбено-начинских клауза, које имају комуникативну вредност и (б) стилски маркираних поредбено-начинских клауза, које имају естетску вредност. Тиме се указује на граматички аспект стилских изражајних средстава. Будући да је ученицима још од основне школе познато *поређење* као *стилска фигура*, приликом обраде поредбених конструкција треба их водити до запажања да свако поређење није стилска фигура. Тај задатак остварује се применом лингвостилистичких критеријума.[9]

Трећа фаза. – Будући да се реализује на часовима културе изражавања, циљеви завршне фазе у обради поредбено-начинских клауза јесу: (а) да ученици запазе какву стилску функцију имају ове синтаксичких јединица у различитим функционалним стиловима; (б) да их правилно употребљавају облицима изражавања у којима се обучавају. На часовима књижевности на свим нивоима школовања посебна пажња посвећује се особеностима уметничке употребе језика у односу на неуметничку, што значи да треба поћи од тог критеријума у разматрању употребе поредбено-начинских клауза у различитим функционалним стиловима. На следећем нивоу анализе треба уочавати специфичности стилске функције ових синтаксичких јединица за сваки стил посебно.[10]

Наведени модел методичке обраде поредбено-начинских клауза даје основне смернице за реализацију овог садржаја у настави. На наставнику је да избором одговарајућих лингвометодичких текстова, примера, задатака за ученички самостални рад, стилских вежби и других активности – овај апстрактни модел „претвори“ у стварност.

[8] Методичку обраду односних зависних клауза детаљно је разматрала Љ. Петровачки, при чему је показала и начин на који треба објаснити појмове *рестриктивности* и *нерестриктивности* (Петровачки 2004: 204–212).

[9] Детаљнијом разрадом ове фазе нећемо се бавити овом приликом, будући да је та тема већ разматрана, в. Николић 2009.

[10] Овом приликом нећемо се бавити начинима реализације ових садржаја на часовима културе изражавања, будући да та тема захтева знатно шири (и засебан) простор. О могућностима које се пружају за рад у настави културе изражавања, в. Јањић 2008.

ЗАКЉУЧАК

Посматрана из перспективе циљева и задатака у савременој средњошколској настави синтаксе, методичка обрада *поредбено-начинских конструкција* – остварена одговарајућом *дистрибуцијом критеријума* у *корелацијско-интеграцијском систему наставе* – испуњава следеће захтеве:

(1) У области стицања **знања о језику**:

(а) Синтаксички подсистем поредбено-начинских конструкција сагледава се као интегрални део синтаксичког и језичког система;

(б) Поредбено-начинске конструкције сагледавају се са различитих аспеката, увођењем различитих критеријума, чиме се показује њихова сложеност;

(в) Доприноси се да ученици изграђују и усавршавају прецизније параметре у тумачењу уметничког текста.

(2) У области развоја **комуникативне компетенције**:

(а) Уочава се да се одређена језичка појава у различитим функционалним стиловима употребљава са различитим циљем и различитим ефектом;

(б) Подстиче се стваралачка примена знања у различитим облицима усменог и писаног изражавања;

На општем плану, постављени модел методичке обраде поредбено-начинских конструкција – може допринети развијању стваралачког и истраживачког духа у учењу и примени стечених знања. Осим тога, обезбеђује се трансфер знања и методичност у овладавању сложеним знањима из граматике.

Литература

1. Лингвистичка литература

Bugarski, Ranko (1989): *Uvod u opštu lingvistiku*, Zavod za udžbenike, Beograd.

Vukojević, Luka (1996): „Strukturno-semantički status poredbenih rečenica“, *Filologija*, br. 27, Zagreb, str. 123–151.

Илић, Војислав (1981): „Поредбена конструкција са везником *као* и композитумом *као и*“, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, бр. 7, МСЦ, Београд, стр. 343–364.

Ковачевић, Милош (2003): „Пропорционалне у систему поредбених конструкција са значењем једнакости“, у: *Граматичке и стилистичке теме*, Књижевна задруга, Бања Лука, стр. 97–140.

Minović, Miloivoje (1988): „Načinske i količinske rečenice“, *Književni jezik*, XVII/3, Sarajevo, str. 141–157.

Николић, Милка (2009): „Поредбене синтаксичке конструкције и стилска фигура поређења (методички аспект)“, *Зборник радова*, бр. 11, Учитељски факултет, Ужице, стр. 117–132.

Николић, Милка (2012): „Поредбено-начинске конструкције с поредбеном речју *као* у савременој српској прози“, *Српски језик*, бр. XVII/1–2, стр. 127– 146.

Palić, Ismail (2007): *Sintaksa i semantika načina*, Bookline, Sarajevo.

Петровић, Владислава (1981): „Нетипичне поредбене и начинске реченице са везником *као што*“, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, бр. 15/1, МСЦ, Београд, стр. 115–122.

Петровић, Владислава (1976): „О синтаксичким конструкцијама са простим и сложеним прилошким везником *као*“, *Прилози проучавању језика*, бр. 12, стр. 47–65.

Riđanović, Midhat (1985): *Jezik i njegova struktura*, Svjetlost, Sarajevo.

Станојчић, Живојин и Љубомир Поповић (1999): *Граматика српскога језика (уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе)*, девето издање, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

2. Методичка литература

Илић, Павле (1998): *Методика наставе, српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.

Јањић, Марина (2006): „Метода десугерисања у настави говорне културе“, *Српски језик*, бр. XI/1–2, стр. 475– 484.

Јањић, Марина (2008): *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Змај, Нови Сад.

Ковачевић, Милош (1999а): „Методички приступ хијерархизацији критеријума у настави језика“, у: *У одбрану језика српскога – и даље*, Требник, Београд, стр. 261–271.

Ковачевић, Милош (1999б): „О школској синтаксичкој терминологији“, у: *У одбрану језика српскога – и даље*, Требник, Београд, 272–281.

Милатовић, Вук (1999): „Методичке посебности у настави граматике“, *Српски језик*, бр. IV/1–2, стр. 729– 735.

Николић, Милија (1988): *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Петровачки, Љиљана (2003): „Циљеви, задаци и исходи у настави синтаксе“, *Српски језик*, бр. VIII/1–2, стр. 427– 438.

Петровачки, Љиљана (2004): *Синтакса у настави српског језика и књижевности*, Змај, Нови Сад.

Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану у програму за гимназију, Службени гласник, 2011.

Прокић, Богољуб (1989): *Уџбеници и наставна средства у теорији и пракси*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Rosandić, Dragutin (1986): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb.

Смиљковић, Стана и Миомир Милинковић (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Учитељски факултет, Врање, Учитељски факултет, Ужице.

Težak, Stjepko (1980): *Gramatika u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb.

Д-р Милка Николич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ И КОНСТРУКЦИИ ОБРАЗА ДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ СИНТАКСИСА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Резюме

Эта статья касается методологических аспектов целей и задач обработки *сравнительно-модальных придаточных предложений* в обучении синтаксису в средней школе. Цель состоит в том, чтобы найти модель методической обработки этих синтаксических единиц в преподавания сербского языка в средней школе. Статья начинается с последних достижений в языковом и методическом исследовании *сравнительно-модальных синтаксических структур*. Она указывает на методологические проблемы и пути их решения, применяемые при обработке сравнительных и модальных конструкций, для того, чтобы, в соответствии с заданной лингвистической концепцией, были достигнуты цели и задачи, предусмотренные в обучении синтаксису в средней школе.

Ключевые слова: *сравнительно-модальное придаточное предложение, сравнительная синтаксическая структура, модальная синтаксическая структура, обучение синтаксису, структура знаний синтаксической системы, цели и задачи обучения грамматике.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::821.163.41-94
Прегледни научни чланак
стр. 447–458

Мр Љиљана С. Костић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

МЕМОАРИ И АУТОБИОГРАФИЈЕ КАО ИЗВОР ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ ЦИЉЕВА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ*

Апстракт: Правилници о наставном плану и програму налажу да се на часовима српског језика у млађим разредима основне школе обрађује неколико одломака из аутобиографских и мемоарских дела српских књижевника и научника. У овом раду осврнућемо се на аутобиографије Михајла Пупина (*Са пашњака до научењака*) и Милутина Миланковића (*Кроз васиону и векове*) и покушаћемо да осветлимо оне сегменте тих дела у којима аутори говоре о свом детињству и школовању. Циљ рада је да се покаже у коликој мери су овакви текстови функционални за реализацију постављених циљева и задатака наставе српског језика.

Кључне речи: *мемоари*, *аутобиографија*, *циљеви и задаци наставе*, *основна школа*, *Михајло Пупин*, *Милутин Миланковић*.

I

Према *Правилнику о наставном програму за четврти разред основног образовања* (2006), предвиђено је да се на часовима српског језика, између осталог, обраде одломци из аутобиографија двојице великих српских научника Михајла Пупина и Милутина Миланковића. Сличних књижевно-научних дела има и у програмима за старије разреде основне школе, мада је најчешће реч о одломцима, на пример, из: *Живота и прикључења* Доситеја Обрадовића, *Мемоара* Проте Матеје Ненадовића, путописа *Писма из Италије* Љубомира Ненадовића, аутобиографије *Моји изуми* Николе Тесле и сл. Оваква дела умногоме утичу на „упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета“, као и на „развијање поштовања према културној баштини и потреби да се она негује и унапређује“ – што је један од задатака и

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, бр. 179026 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

циљева наставе српског језика (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2006).

Аутобиографије, мемоари, дневници, путописи и друге врсте, које Драгиша Живковић назива „мешовитим књижевним врстама“ (Живковић 1990: 150–153), а Миливој Солар „књижевно-знанственим“ (Солар 1987: 180–183), заправо у себи уједињују „повијесно-знанствени интерес с умјетничким обликовањем“ (Солар 1987: 182). Све оно што је карактеристика језика уметничке књижевности – тј. конкретност, емоционалност, тропичност и фигуративност језика, ритмичност итд. – налазимо и у овим делима. Међутим, предмет приказивања: историјски догађаји, филозофске мисли, географски и етнографски подаци, социолошка разматрања и сл. – приближава ова дела науци. Њихова особеност лежи и у чињеници да она немају ликове и фабулу, да је „рад пишчеве маште ограничен“, јер он не може да „измишља појаве и догађаје“, већ их преузима из стварног живота (Живковић 1990: 150):

> „Разлика између оваквих дела и приповедака и романа је у томе што приповедач и романсијер својом маштом стварају измишљене ликове и догађаје који су карактеристични за средину и живот који се у њиховим приповеткама и романима описују, док писац дневника, или путописа, или биографије итд. у самој стварности открива карактеристичне људе и догађаје, што га принуђује да своју машту што више ограничи и да само објективно, тачно и верно записује оно што је видео“ (Живковић 1990: 150–151).

Аутобиографију најчешће пишу истакнуте личности, у жељи да оставе податке о властитом животу и својој улози у одређеним историјским, културним или политичким дешавањима. Аутобиографија „обрађује индивидуалну животну причу у којој су идентични аутор, наратор и лик, а приповедна перспектива је ретроспекција“ (Стефановић 2010: 27). Пошто је доживела пуни процват у просветитељству, аутобиографија је на својој популарности могла да захвали и „јачању свести о индивидуи која постаје парадигма нововековне аутобиографије“ (Стефановић 2009: 29). У њој преовлађује лични тон и субјективни став аутора. Будући да су аутобиографије углавном писане с велике временске дистанце, требало би бити веома обазрив по питању веродостојности навода изнетих у њој.

Сличан проблем присутан је и у мемоарима, дневничким забелешкама и успоменама. У њима писац жели да изнесе податке о свом животу, али пре свега да сачува од заборава нека значајнија друштвена или културна збивања у којима је сам учествовао. Мемоари су обично писани на основу сећања, у позним годинама живота аутора. „Слика времена, портрети и закључци преламају се кроз призму личних преживљавања и судбине аутора у доба о коме се говори, али су и под видним утицајем последица које је оно донело“, због чега се поново јавља питање објективности материјала изнетог у њима (*Речник књижевних термина* 1992: 448).

Писци мемоара често догађајима не дају онај смисао какав су имали у тренутку догађања него онакав какав би могли имати у тренутку причања о њима. Отуда бисмо ова дела могли посматрати и у нешто ширем контексту – јер „нису само сведочанство о прошлим догађајима већ су и сведочанство о томе како их аутор види у одређеном времену“ (Грдинић 2003: 669).

У жељи да своје приповедање учине што објективнијим, поједини писци аутобиографија и мемоара прибегавали су приповедању у трећем лицу (*Er-form*), које се јавља и код Јована Стерије Поповића и код Јована Рајића. Из свега испричаног „докучујемо да су приповедач и јунак једна и иста личност“ (Старобински 1973: 444). Говор у трећем лицу требало би да утиче на објективност приповедања, јер „ја који пишем о себи као да сам он“ омогућава писцу да заузме већу дистанцу у односу на чињенице о којима пише, чиме се постиже већа објективизација сопственог ***ја*** (Анђелковић 1998: 134). Међутим, поставља се питање: може ли човек бити потпуно објективан када говори о себи?

Наш велики писац Иво Андрић тврдио је да је веома тешко говорити о себи „субјективно и испод књижевног дела“: „Тешко се ту сачувати од ‘пристрастија’, како би казао Вук“ (према: Јандрић 1977: 21).[1] Зато мање-више свака прича о животу коју је аутор сам испричао мора да садржи и одређену дозу субјективности и фикције. Никола Грдинић у вези с тима каже: „Тиме што описује сам себе, аутор је неминовно субјективан, али он истовремено зна о себи оно што други, посматрајући га споља, никако не могу знати, па је објективнији од њих. Али аутобиограф пише и о другима, дакле оно што је чуо и видео, што је поверљиво, па је објективније. Међутим, када понире у туђу личност, неминовно је субјективан. Тако се у аутобиографији јављају субјективно/објективно причање о себи са објективно/субјективним причањем о другима“ (Грдинић 2003: 672).

Аутобиографије, мемоари, дневници, често и путописи, могу понудити материјал који ће додатно осветлити одређена историјска, културна или друштвено-политичка дешавања. Отуда их можемо посматрати и као извор за реконструкцију једног времена, што нас наводи на питање: У коликој мери су писци ових дела успели да досегну историјску истину?[2] У одговору на ово питање нужно ћемо се послужити размишљањима Чедомира Попова:

---

[1] У *Знаковима поред пута*, Андрић пише: „Кад читам или слушам како неко описује или препричава оно што сам својим очима видео, ја увиђам јасно да је истину, праву истинску истину, немогуће тако утврдити и непромењену пренети даље, до других људи и нових нараштаја“ (Андрић 1981: 235).

[2] Радоман Кордић пише да је писац мемоара „расцепљен између захтева за објективношћу, илузорне претпоставке да се дискурс може поклопити с реалношћу и субјекатске пројекције те реалности (мемоариста не види – природа његовог дискурса га заслепљује – да на месту реалности увек налази само тумачење, дискурс о реалности, и да је то једини начин на који је могућ дискурс реалности)“ (Кордић 1993: 84).

> „Стручни историчари су према њима (мемоарима – прим. Љ. К.), као према извору, стално имали и задржали су је до данас, критичку резерву и дистанцу бар из два разлога. Први разлог је долазио отуда што сведочење мемоаристе, и кад је био најдиректнији учесник догађаја, увек долази накнадно, после доста протеклог времена, које неумитно селектира и успомене и тиме заправо осиромашује или деформише слику стварног збивања. Памћење, једноставно, ни властито ни туђе, није најпоузданији савезник историчара од заната. Други разлог неповерења је субјективност сведока, писца мемоара, као и не ретка могућност његове хотимичне или нехотимичне неискрености. Човек је, ипак, слаб према себи и жели своју слику, у огледалу времена, улепшану и ретуширану“ (Попов 1993: 61).

Писац мемоара је, такође, неким догађајима дао већи примат у односу на друге, што често може бити у вези с његовим идеолошким ставовима, накнадним тумачењима и превредновањем ставова. Потврду за ову тврдњу можемо наћи у размишљањима Мирјане Д. Стефановић: „Колико биограф манипулише чињеницама, тј. њиховим избором али и њиховим тумачењем, па чак, ето, и њиховим прећуткивањем, толико он лукавством можда не брише реалност, али је дисквалификује стварајући нову стварност, тј. књижевни текст“ (Стефановић 2010: 117). Поменуте чињенице требало би да нас упозоре да сваком тексту прилазимо критички и да у складу с тим усвајамо важне чиниоце.

II

Аутобиографије, мемоари и други жанрови књижевно-научне прозе један су од извора за упознавање личности писца, за разумевање његовог дела и теоријских ставова које је заступао. Ове књижевне врсте су, истовремено, веома значајни за етнографска истраживања, јер су богати подацима који осветљавају приватни и јавни живот у Србији у 18. и 19. веку. Предњаче у том погледу мемоари и аутобиографије „уског слоја образованих људи који су заузимали важне државне положаје или су представљали ауторитет у својим делатностима и у култури“ (Столић – Макуљевић 2006: 7). Таква су, на пример, следећа дела: *Аутобиографија* Јована Суботића *Успомене* Милована Видаковића, *Доколице* Милутина Гарашанина, *Успомене* Владана Ђорђевића, *Дневник* Јована Жујовића, *Успомене* Владимира Јовановића, *Успомене балканског дипломате* Чедомиља Мијатовића, *Мемоари* Симеона Пишчевића и бројна друга дела објављена у Нолитовој едицији „Мемоари, дневници, аутобиографије“. Интерпретације одређених културних феномена, које можемо пронаћи у поменутим делима, у највећој мери добиле су савремена тумачења у историографији, етнологији, социологији и другим наукама.

Илустративан је пример *Успомена*, аутобиографско-мемоарског дела доктора, писца и политичара Владана Ђорђевића, које су писане с циљем да

послуже као „потка за културну историју Србије у другој половини 19. века“ (Ђорђевић 1927: 5). Кроз његово дело прелама се једно време које одликују немири, несугласице, потреси на политичкој сцени, први покушаји генерације која се школовала на Западу да помогне културном уздизању Србије. *Успомене* су „широка панорама културних, друштвених и политичких прилика у Београду и Србији у другој половини 19. века. Све догађаје Ђорђевић је перципирао са становишта гимназијалца“, студента, дворског лекара, дипломате и културног посленика, „али уз пропратне коментаре искусног и мудрог човека, који је у време када је писао књигу имао скоро осамдесет година“ (Костић 2010: 146).

Доситејева аутобиографија *Живот и прикључења* (1783) обухвата период пишчевог детињства и ране младости, уоквирен двама важним догађајима – бекством у манастир и бекством из манастира – што је у директној вези са ставовима које је велики српски просветитељ у овом делу изнео. Апострофирајући одређене догађаје из свог детињства, Доситеј у овом делу, које је „недовољно поуздано у историјским чињеницама и хронологији“, износи основу свог просветитељског учења, првенствено своју идеолошку критику манастира, монаштва и разних празноверица, те указује на значај науке и образовања (Деретић 2007: 470). Аутобиографија *Живот и прикључења* пружа верну слику стања српске културе и просвете у 18. веку и указује на пресудан значај Доситеја Обрадовића за културни и духовни напредак српског народа. Оно, истовремено, може послужити као пролегомена за упознавање српске историје 18. века и 19. века (стање после велике сеобе Срба, историјат и значај „српске Свете горе“, отварање Велике школе и сл.).

И у *Мемоарима* Проте Матеје Ненадовића (1867) стварна личност се претвара у књижевни лик и постаје један од главних актера. У њима Прота Матеја износи своја сећања на догађаје из Првог српског устанка. Будући да их је писао у позним годинама живота, у њима нема „историографске, научне слике устаничке реалности“, већ је она транспонована у „литерарну путем сећања на оно што је било“ (Поповић 1968: 152). Протини *Мемоари* су аутентично и веома занимљиво дело препуно херојских згода и јуначких прича, затим портрета устаничких јунака и путописних пасажа, који умногоме могу послужити као увертира за анализу бурних устаничких година у првој деценији 19. века.

Путописно дело Љубомира Ненадовића *Писма из Италије* настало је у периоду 1868–1869. године, када се, разочаран дешавањима после убиства кнеза Михаила, писац враћа у прошлост, тј. у дане када је у Напуљу сусрео великог српског песника Петра Петровића Његоша. Иако се за тих седамнаест година, колико је прошло од сусрета у Италији, у Ненадовићевим сећањима много тога променило, он је овде донео обиље материјала неопходног за боље познавање Његошевог лика и његове поезије. Сликајући Његошев однос према другим народима, његова размишљања о ропству, Косову и слободи, писац ће осветлити лик владике црногорског из другачијег угла. Слика Напуља коју Ненадовић доноси у овом делу веома је интересантна, али је за писца сам град и предео незна-

тан у поређењу с колосалном појавом Петра Петровића Његоша. Импресиониран је Његошевим чојством и јунаштвом, што посебно долази до изражаја у цркви Светог Петра у Риму када је Његош одбио да пољуби ланце којима је, према легенди, био везан свети Петар. Путопис Љубомира Ненадовића треба да помогне ученицима да мало боље упознају личност и дело једног од најзначајнијих српских књижевника. Он ће им, истовремено, омогућити да добију обиље информација о значајним догађајима из наше културне прошлости, али и из прошлости европских народа (нпр. пасажи о Риму, пењању на Везув, о катастрофи у Помпеји и сл.).

III

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања налаже да се на часовима српског језика обрађују одломци из аутобиографија Михајла Пупина (*Са пашњака до научењака*) и Милутина Миланковића (*Кроз васиону и векове*).

Михајло Пупин (1854–1935), чувени српски научник – физичар, професор на Универзитету Колумбија, био је један од најзначајнијих светских проналазача. Према последњим истраживањима, Пупину се приписују чак 34 патента веома значајна за развој телекомуникација и других области техничких наука. О свом животу, о путу скромног дечака из Идвора, преко Панчева и Прага, до Њујорка, где је мукотрпним радом успео да омогући себи студије на престижним универзитетима – писао је у аутобиографији *Са пашњака до научењака*. За ово дело награђен је Пулицеровом наградом, али је далеко значајнија чињеница да је у њему дочарао трновит пут који су у 19. веку млади Срби, талентовани и жељни знања, морали да пређу како би своју земљу и свој народ обогатили знањима модерне Европе и света.

У Пупиновим сећањима посебно место заузима доба безбрижног детињства проведеног у родитељском дому у Идвору, где се млади Михајло напајао народним предањима и легендама о српском јунаштву. Живећи на територији Аустро-Угарске, он је непрестано призивао у сећање српски егзодус под Арсенијем III Чарнојевићем. Патриотизам који се у њега тада уселио никада га није напустио. Када је стекао углед и постао један од најзначајнијих научника не само свога времена, Пупин је одлучно на себе прихватио улогу српског амбасадора који се борио за интересе своје земље. Његова спремност да све жртвује отаџбини изазива дивљење, посебно онај тренутак када је, у дипломатској мисији, гарантујући својом имовином испоруку материјала за српску војску, изјавио: „Ако пропадне Србија, нека пропаднем и ја“.

У слици Пупиновог родног места смењују се дескриптивни и наративни проседеи. Пупин посебно запажа загледаност идворских Срба у обрисе плаве Авале, која их је напајала мирисом и звуцима матице Србије. Зато је он приме-

тио да је „главни смисао духовног живота на селу одржавање и неговање старих традиција“, што је пресудно утицало на очување националног идентитета Срба у Аустро-Угарској (Пупин 2008: 9). Пријатна атмосфера сеоских посела где је свако, по неком неписаном правилу, заузимао одређено место, заувек се урезала у сећање великог научника.

Приљубљен уз мајчин скут, Пупин је имао привилегију да присуствује поселима и тако не само отргне од заборава овај народни обичај, већ и да слуша „речи мудрости и маште из уста старих људи“ (Пупин 2008: 10). Мудрост, која се у нашем неписменом народу таложила и преносила с генерације на генерацију, за Пупина је била делотворнија од свих речи и поука његовог учитеља, које су му се доимале као „средства за мучење“, измишљена с циљем да му се ускрате слобода и играње с друговима (Пупин 2008: 13). Мајчина поука, савет жене која је била неписмена, одредио је даљи пут младог Пупина:

> „Дете моје, ако желиш да пођеш у свет о коме си толико слушао на нашим поселима, мораш имати још један пар очији – очи за читање и писање. У свету има много чега о чему не можеш сазнати ако не умеш да читаш и пишеш. Знање, то су златне лествице преко којих се иде у небеса; знање је светлост која осветљава наш пут кроз живот и води нас у живот будућности пун вечне славе“ (Пупин 2008: 13).

Визионарске речи мајке, која је свог сина саветовала да настави просветитељском стазом којом је пошао њен омиљени светац – Свети Сава – постале су и гесло будућег научника. Угледајући се на слику коју је изградио о Светом Сави као „свецу који је величао вредност књига и вештину писања“, он се заклео да ће се посветити читању и писању и даљем образовању (Пупин 2008: 14). Његову одлуку нису могли да промене ни непријемчивост житеља Идвора према новим сазнањима, ни очева резервисаност, јер је мајка одлучно дала предност могућности да је „Американац Франклин ипак паметнији од свих мудраца у Идвору“ (Пупин 2008: 15).

Пупиново дело погодно је за упознавање живота деце и младих у 19. веку. Интересантне приче, препуне хумора, о дечјим играма и обавезама сведоче колико је машта богатила дечји живот. Прича о томе како су дечаци-чобани надмудрили румунске лопове, искористивши један од закона физике, који су том приликом сами открили, уз светлост звезда и звукове ноћи, открила је у младом Пупину клицу будућег проналазача и научника.

Благотворни утицај родног краја, породичног гнезда и наслеђене бистрине истакао је и Милутин Миланковић у својој аутобиографији *Кроз васиону и векове*. Писано у епистоларној форми, у облику писама упућених драгој пријатељици са бројних имагинарних путовања кроз прошлост, древне градове, и кроз бескрајни космос, ово дело је истовремено „ризница научних, лирски обојених објашњења“ (Мојовић 2008: 401). Оно ће младим читаоцима при-

ближити личност и дело Милутина Миланковића (1879–1958), једног од најзначајнијих научника светске климатологије, астрономије и небеске механике.

Средишње место у Миланковићевим имагинарним путовањима заузимају успомене из детињства. У пишчевим сећањима искрсава живо и богато домаћинство његовог оца на обалама Дунава, у Даљу, с небројено много зграда, чардака, амбара, магацина и штала, бројним пољопривредним алаткама, који дочаравају слику типичног равничарског села. Она је употпуњена описом бербе грожђа и откривањем вештина ондашњих људи.

Сликајући односе унутар породице, начин на који су родитељи васпитавали своју децу, одлучност очева да синови наследе њихов посао, Миланковић је данашњим читаоцима приближио једно време које се умногоме разликовало од данашњег. Посебно је интересантан опис дечјих игара и ситних несташлука својствених деци.

Миланковићева сећања значајна су за упознавање живота у областима које су биле изложене културној доминацији Беча. Будући економски и политички зависни од Аустрије, ови крајеви су гравитирали према Бечу, а међу богатијим и виђенијим становништвом владало је уверење да је „добро знање немачког језика“ прва основа васпитања (Миланковић 2008: 209). Миланковић бележи да је веома рано почео да чита немачке и француске класике у оригиналу, те да је себи поставио циљ да стекне „опште образовање, боље и потпуније“ од оног које му је школа давала (Миланковић 2008: 213). Он посебно издваја професора математике који је на њега извршио пресудни утицај, открившши његове стварне способности:

> „Он ме је научио да ценим књигу, упутио ме како се из ње учи и осведочио ме да, као самоук, лаганим али темељитим радом, могу даље доспети него ослањајући се на туђу помоћ. Он ме је начинио самосталним и ја сам се, не обазирући се више на школске програме, развијао у оном правцу који су ми моје способности одређивале, не презајући притом од првих тешкоћа“ (Миланковић 2008: 212).

Нека општа места, карактеристична и за Пупинову и за Миланковићеву аутобиографију, могу бити веома инспиративна за размишљање. У одломцима о детињству, аутори су маркирали особине које су их красиле – бистрину, самоувереност, одважност, способност – у чему може да се крије тајна њиховог каснијег научног успеха. Наклоност мајке, која је наслућивала значај образовања, и благослов оца кога су, нажалост, и један и други рано изгубили, такође су значајно утицали на њихов животни пут. Нова знања, с којима су се сусрели у школи, била су одскочна даска за пут у свет. Отуда ученицима може бити интересантно да установе у чему су разлике између васпитавања деце некад и данас, као и да запазе разлику између учења у време Пупинове и Миланковићеве младости и данас.

IV

Одломци из Пупиновог и Миланковићевог дела су и „речита информација, нарочито за оне млађе који не познају довољно збивања“ из времена о коме се говори (Вучковић 1993: 106). Овакви текстови могу бити повод ученицима да од старијих чланова своје породице дознају нешто више о обичајима и традицији, што ће им, уз разне фотографије, слајдове, записе, помоћи да у својој свести оживе једно далеко време које су карактерисали специфични односи и у којима је владала особена културолошка клима. Они ће им, надаље, послужити као подстицај да опишу како замишљају живот младих у време детињства Михајла Пупина или Милутина Миланковића. Пасажи пуни родољубивог заноса, такође, могу бити повод младима за размишљање о месту које у њиховом срцу заузима родни крај и сл.

Пупинова и Миланковићева сећања на детињство омогућиће ученицима да замисле време у коме су одрастали велики српски научници. Живот њихових родних места – Идвора и Даља – у другој половини 19. века дочаран је веома сугестивно. Кроз слику народних обичаја и односа унутар патријархалне заједнице, двојица српских научника пружила су младим генерацијама могућност да науче да чувајући и поштујући традицију, човек може лакше да усвоји нова знања.

Изводи из аутобиографија и мемоара Михајла Пупина, Милутина Миланковића, Николе Тесле и др. погодне су и за упознавању ученика с личношћу и делом великана српске науке и културе. Ти одломци су веома подстицајни за усвајање првих знања о Пупиновим патентима, о Миланковићевим проучавањима климатских промена и значајним научним теоријама, те о генијалности Теслиних проналазака, што је саставни део опште културе сваког појединца. У даљем развијању поштовања према култури свог народа младима могу помоћи и различити дидактички материјали и едукативне игре намењене ученицима млађих разреда основних школа. Посебно су, у том контексту, функционални материјали настали с циљем да младе генерације упознају наше културне тековине. Едукативна игра *Чувари мудрости*, у чијем се наслову може уочити аналогија са Пупиновим сећањима на „речи мудрости и маште“ које је, као дечак, слушао на поселима, чува од заборава мудрост и дела великана српске историје и културе – Вука Караџића, Јосифа Панчића, Михајла Пупина и Николе Тесле. Белешке о најважнијим догађајима из њиховог живота позив су ученицима на „путовање“ кроз српску историју, где ће сусрести и Доситеја Обрадовића и друге личности које представљају стубове српског културног наслеђа. Упознавање рада знаменитих личности из прошлости ствара могућност ученицима да чувају и поштују властити национални и културни идентитет.

* * *

Аутобиографије, мемоари, дневници, путописи и друге мешовите књижевне врсте пружају читаоцима мноштво информација о значајним људима и догађајима из наше прошлости. Ова дела, истовремено, омогућавају ученицима да усвоје „бројне чињенице из науке о књижевности“, а да притом схвате да се „и такве чињенице могу књижевно-уметничким стилом саопштавати“ (Илић 1998: 463).

Извори и литература

Андрић, Иво (1981). *Знакови поред пута*. Сарајево: Свјетлост.

Вучковић, Мирољуб (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Грдинић, Никола (2003). Аутобиографија – проблеми проучавања. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. 51, св. 3, стр. 665–674.

Деретић, Јован (2007). *Историја српске књижевности*. Зрењанин: Sezam book.

Ђорђевић, Владан (1927). *Успомене. Културне скице из друге половине деветнаестог века*, књ. I. Нови Сад: Славија.

Живковић, Драгиша (1990). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Илић, Павле (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*: *методика наставе*. Нови Сад: Змај.

Јандрић, Љубо (1977). *Са Ивом Андрићем* (*1968–1975*). Београд: Српска књижевна задруга.

Кордић, Радоман (1993). Фантизматски смисао приповедних облика и реторике у мемоарима. У: Грдинић, Никола (ур.). *XVIII столеће. Аутобиографије и мемоари*. Нови Сад: Прометеј, стр. 79–100.

Костић, Љиљана (2010). О Стојану Новаковићу у *Успоменама* Владана Ђорђевића. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, год. 13, бр. 12. Ужице: Учитељски факултет, стр. 145–156.

Миланковић, Милутин (2008). *Кроз васиону и векове*. Београд: Дерета.

Мојовић, Драган (2008). Поговор. У: Миланковић, М. (2008). *Кроз васиону и векове*. Београд: Дерета.

Попов, Чедомир (1993). Мемоари као историјски извор и као интерпретација историје. У: Грдинић, Никола (ур.). *XVIII столеће*. *Аутобиографије и мемоари*. Нови Сад: Прометеј, стр. 57–65.

Поповић, Миодраг (1968). *Историја српске књижевности*. *Романтизам I*. Београд: Нолит.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006). Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник.

Пупин, Михајло (2008). *Са пашњака до научењака*. Панчево: Мали Немо.

Речник књижевних термина (1992), ур. Драгиша Живковић. Београд: Нолит.

Солар, Миливој (1987). *Теорија књижевности*. Загреб: Школска књига.

Старобински, Жан (1973). Стил аутобиографије. *Књижевност*, XXVIII, књ. LVII, св. 11, Београд, стр. 441–449.

Стефановић, Мирјана Д. (2009). *Лексикон српског просветитељства*. Београд: Службени гласник.

Стефановић, Мирјана Д. (2010). *Аутобиографија*. Београд: Службени гласник.

Столић, Ана, Макуљевић, Ненад (2006). *Приватни живот код Срба у деветнаестом веку*. *Од почетка осамнаестог века по почетка Првог светског рата*. Београд: Clio.

Mr. Ljiljana Kostic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

MEMOIRS AND AUTOBIOGRAPHIES AS A SOURCE FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL GOALS IN PRIMARY SCHOOL

Summary

Regulations on the National Curriculum require that on the Serbian language classes in junior primary school a few excerpts from memoirs and autobiographical works by Serbian writers and scientists should be discussed. In this paper, we will focus on the Mihajlo Pupin's (From Immigrant to Inventor) and Milutin Milanković`s autobiography (Through Space and Centuries) and we will try to highlight those parts of the works in which authors talk about their childhood and education. The aim of this paper is to show to what extent these texts are functional for the implementation of set goals and objectives of Serbian language teaching.

Key words: *memoir, autobiography, goals and objectives of teaching, elementary school, Mihajlo Pupin, Milutin Milankovitch*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::811.163.41
Прегледни научни чланак
стр. 459–472

Мр Јелена М. Стевановић
Институт за педагошка истраживања, Београд

ОДНОС ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У ДОМЕНУ КУЛТУРЕ ИЗРАЖАВАЊА И ИСХОДА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ*

Апстракт: Један од најважнијих циљева наставе српског језика у средњој школи јесте усвајање, развијање и унапређивање културе изражавања ученика, а исходи наставе српског језика усмерени су, најпре, на то да ученици примењују научена језичка правила спонтано, у свакодневном животу. Предмет интересовања у овом раду представља однос квалитета писменог изражавања средњошколаца и исхода наставе српског језика усмерених на наставно подручје култура изражавања. У истраживању је учествовало 580 ученика III и IV разреда средњих стручних школа и гимназија у Београду, Новом Саду, Крушевцу и Јагодини. У раду су из лексичке перспективе анализирани писани радови средњошколаца, будући да се један од најуочљивијих показатеља изграђене културе изражавања тиче лексичког богатства.

Резултати истраживања показују да средњошколци углавном праве исти избор и користе иста језичка и лексичка средства у писменом као и у усменом изражавању. Често употребљавају неутралну и разговорну лексику, речи из супстандарда чији елементи потичу из дијалекта и социолекта, као и устаљене, колоквијалне изразе и фразе. Овакав налаз упућује на закључак да циљеви, задаци и исходи наставе српског језика нису на адекватан начин остварени и да би требало другачије организовати наставу српског језика у средњој школи.

Кључне речи: *настава српског језика, култура изражавања, исходи, постигнуће ученика, средња школа.*

* Рад је урађен у оквиру пројекта „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

1.1. Основе теорије културе изражавања[1] као лингвистичке дисциплине поставио је *Прашки лингвистички кружок*. Према њиховом мишљењу, култура изражавања се као посебна дисциплина бави питањима ефикасности квалитета комуникације и представља базу језичке политике и језичког васпитања (Мукаржовски 1986). Појам *култура изражавања* најчешће се поистовећује са идеалима правилности (потпуно поштовање норми књижевног језика) и чистоте (избегавање дијалектизама, жаргонизама и сличне нестандардне лексике и фразеологије) у употреби матерњег језика (Бугарски 1986). Језичку културу можемо посматрати и преко скупа одређених језичких јединица и скупа правила за њихову употребу који заједно чине књижевнојезичку норму, те према овом схватању језичка култура представља „неговање језика усаглашавањем сопственог израза са одредбама норме“ (Симић 1983: 77). Док усваја правила језичке културе, појединац би требало да буде оријентисан на целокупну норму књижевног језика, на етичка одређења свога народа и на циљеве и околности комуникације.

2. УЛОГА КУЛТУРЕ ИЗРАЖАВАЊА У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

2.1. Основни програмски захтев у настави српског језика јесте да се ученицима језик представи и тумачи као систем, али и да се ниједна језичка појава не изучава изоловано, ван контекста. Отуда захтеви у оквиру наставе језика нису усмерени само на језичка правила, већ и на њихову примену. Наставне садржаје који се односе на употребу језика у свакодневном животу посебно је значајно реализовати на часовима посвећеним култури изражавања.

2.2. Наставна област *култура изражавања* изводи се преко задатака које би требало да испуни култура усменог и писменог[2] изражавања. Реално је немогуће одредити који од ових двају елемената има већи значај у реализовању наставе језичке културе у средњој школи, јер без њиховог садејства свакако не

[1] Синтагму *култура изражавања* употребљаваћемо упоредо са синтагмом *језичка култура*, што ће зависити од контекста. Посматрано са становишта методике наставе српског језика, термин *језичка култура* поистовећује се са термином *култура изражавања* којим се именује једна од трију области на којима почива настава српског језика у основним и средњим школама у Србији. Поменути термини представљају котекстуалне синониме.

[2] Одреднице *писани* и *писмени* у наставној пракси често се мешају. С обзиром на то да корпус представљају текстови ученика, који подразумевају писани облик језика, одредбом писмени истиче се потреба за означеним квалитетом. Такође, у наставним плановима и програмима наставна област *култура изражавања* подељена је на културу усменог и културу писменог изражавања.

би био остварен један од основних циљева наставе овог предмета: развијање смисла и способности ученика за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза (*Службени гласник – Просветни гласник*, бр. 3/1991 и бр. 4/1991).

Даље, од бројних задатака, које би настава српског језика требало да испуни, издвојили бисмо следеће задатке који су наведени у програмима за средњу школу:

(1) развијање језичког сензибилитета и изражајних способности ученика;

(2) оспособљавање ученика да теоријска знања о језичким појавама и правописној норми успешно примењују у пракси;

(3) оспособљавање ученика да се успешно служе различитим облицима казивања и одговарајућим функционалним стиловима у одређеним говорним ситуацијама.

Међутим, ако циљ и поменуте задатке упоредимо са резултатима досадашњих истраживања (Драгићевић 2006; Драгићевић 2012; Зељић 2004; Јањић 2008; Петровачки 1997) и искуством из школске праксе, уочавамо несклад између онога што се очекује да настава српског језика испуни и реалног стања. Подаци из литературе показују да није сасвим задовољавајуће постигнуће ученика и основних и средњих школа у домену културе изражавања, да се језик углавном изучава независно од стварности које се тиче, као и да се функционални приступ настави најређе примењује на часовима језичке културе. Језичко знање ученика на часовима наставе културе изражавања претежно је декларативно и у функцији добијања одговарајуће оцене.

Из прегледа досадашњих испитивања уочавамо да је посебно угрожена лексичка норма[3], јер ученици „исказују запањујуће несналажење у учењу свих предмета, изазвано ниским степеном језичке културе, пре свега сиромашним лексичким фондом“ (Драгићевић 2012: 67).

2.3. Подстакнути подацима из литературе, реализовали смо истраживање чији је циљ да се испитају лексичке особине у текстовима средњошколаца, будући да се један од најуочљивијих показатеља изграђене културе изражавања тиче лексичког богатства. У истраживању је учествовало 580 ученика III и IV разреда средњих стручних школа и гимназија у Београду, Новом Саду, Крушевцу и Јагодини. Истраживање је спроведено школске 2011/2012. године.

[3] Лексичка норма се уопштено дефинише као „установљење статуса јединица у лексичком систему и правила њихове употребе у писању и говору“ (Ристић 2006: 41).

Ученицима је дат задатак да на једном школском часу напишу биографију[4]. Када говоримо о текстовима којима припада биографија, у виду имамо посебан стил такозваних персоналних докумената, односно индивидуално–потврдни подстил административног стила.[5] Одступања од норме не могу се увек сматрати језичком некултуром. „Свесно одступање представља намерно нарушавање језичких норми ради стварања посебних стилских ефеката и уздизања ефицијентности језика што је посебно изражено у појединим функционалним стиловима“ (Чутура, Стевановић: 2012: 156). Стога, можемо говорити о особинама административног функционалног стила – о природи лексема које најчешће везујемо за овај стил и о њиховом месту у систему функционалних стилова.

2.4. У раду ћемо се бавити типовима лексичких јединица које су средњошколци употребљавали у поменутој врсти текста. Основни критеријум који смо у анализи грађе применили јесте нормативност[6]. Биће анализиране лексичке јединице које нису превасходно одлика административног стила и које неповољно утичу на језичку културу младих. Бројношћу примера[7] издвојиле су се три групе лексичких јединица: а) колоквијални изрази; б) устаљени изрази и фразеологизми и в) страна лексика – англицизми. Расправа ће бити смештена у општи семантичко-прагматички оквир с посебним освртом на функционалностилску релевантност ових лексичких јединица у биографијама које су ученици написали.

3. КОЛОКВИЈАЛНИ ИЗРАЗИ

3.1. У административном функционалном стилу и његовим подстиловима никаква или слаба емоционалност и унифицираност не дају велике могућности за употребу речи из различитих стилских слојева. Међутим, у анализираном корпусу уочавамо лексику која има различите стилске вредности. Међу лексемама које су стилски маркиране посебно се издвајају жаргонизми.[8] При-

[4] Задатак је гласио: *Напишите биографију. То може бити ваша биографија или биографија неке друге особе*. Пре него што смо ученицима дали задатак, подсетили смо их на неколико биографија и аутобиографија које су током школовања читали.

[5] Овладавање нормом функционалних стилова представља изузетно висок степен језичке компетенције, односно познавање правила језичке културе на врло високом нивоу. Примењиво знање из ове области веома је пожељно, јер сведочи о нивоу језичке културе како појединца, тако и друштва у целини.

[6] Тако би се „метод *нормативности*, ван ортографске норме [...] *могао темељити на комбинацији критерија системности и критерија сврсисходности*. Први уважава језичке а други комуникативне и стилистичке законитости“ (Ковачевић 1996: 127).

[7] Примере у тексту наводићемо у њиховом изворном облику, како су их ученици написали.

[8] Жаргон представља један од социолеката. У литератури налазимо различите дефиниције овог лингвистичког назива. Жаргон се одређује као „слој књижевнојезичке грађе, за раз-

суство жаргонске лексике у текстовима средњошколаца условљена је специфичностима изражавања младих које се запажају, првенствено, у избору лексике, док се на осталим језичким нивоима теже уочавају. Такође, ученици су користили жаргонске речи, и у посебној врсти текста каква је биографија, као израз тежње да оставе утисак и потребе да наруше шаблон, чему су млади често склони. Жаргонизми које смо уочили у текстовима средњошколаца потичу најчешће из тзв. *омладинског жаргона*:

– Омиљени предмети су ми *матиш***,** физика, хемија и *геос*.
– Желим да упишем неки *факс*.
– Другови ме игноришу јер мисле да сам *штребер*.
– Превише сам *кул* за школу.
– Школа ме ужасно *смара*.
– Волим да слушам *мјузу* уживо.
– Моје друштво је *страва*.
– Носим *фенси* одећу.
– ...Сада је живот савременији није за *џабе* 21. век.
– Није то велика *фрка* у почетку.
– Знам да сам му *готивна*.
– Нисам од оних који *се смувају* са девојком на првом састанку.
– *Мартинке* и *старке* су ми омиљена обућа.
– Циљ ми је да сви знају да сам *пунишић*.
– Животни сан ми је да ме прогласе фејсбук *фаџом*.
– Ал’ оно *брате* писмен сам ЈА!

Примери показују да су ученици користили жаргоне којима се већина ове популације радо служи и сасвим их добро разуме. Да би представили појединости из друштвеног, односно школског живота, као и из приватне сфере, служили су се омладинским жаргонима (*матиш*, *геос*, *факс*, *штребер*, *кул*, *смара*, *мјуза*, *страва*,[9] *фенси*, *готивна*, *мартинке*, *старке*, *смувају се*, *пуни-*

лику нпр. од *аргоа* и *сленга* који имају статус супкултурне и супсоцијалне појаве“ (Симић, Јовановић 2002: 252). Дајући опсежније објашњење назива *жаргон*, Р. Симеон разликује жаргон у ужем и ширем смислу и дефинише жаргон као „језик који се састоји од више или мање слободно изабраних модификираних или повезаних елемената једног или неколико природних језика те употребљаван (обично у усменом споразумевању) одјелитом језичком скупином са сврхом издвајања од осталога дијела заједнице, каткада с криптолалијском сврхом“ (Симеон 1969: 795). Уопштено говорећи, „жаргоном се може назвати сваки неформални и претежно говорни варијетет неког језика који служи за идентификацију и комуникацију унутар неке друштвено одређене групе – по професији, социјалном статусу, узрасту и слично...“ (Бугарски 2006: 12).

[9] У РСЈ (2011) одредница *страва* означава *јако осећање страха*, *ужас*, *језа*. Дакле, сасвим

шиħ),[10] али и жаргонима који су у општој жаргонској употреби и не могу се везати искључиво за једну социјалну групу и није неубичајено да се чују у свакодневној комуникацији: *џаба*, *фрка*, *фаца*, *брате*. Последњи пример, лексема *брате*, не представља прави жаргонизам, будући да је то жаргонска поштапалица без посебног значења. Међутим, изузетно је фреквентна у говору младих, па постаје видљива одлика и њиховог писаног изражавања. У равни говора, као стилски диференциране реализације језичког система у комуникацији, жаргон је „шаблонизован, репетитиван, немаштовит, излизан и претенциозан услед чега се негативно оцењује“ (Бугарски 2006: 17), а такав стил свакако не доприноси унапређивању језичке културе. Међутим, као врста језика, жаргонизми су, пре свега, оригинални и духовити и имају важну улогу у томе да онога ко их употребљава представе као домишљатог и забавног чиме он стиче углед међу припадницима своје друштвене групе. Такође, на основу жаргона, који се везују за одређене сфере употребе, можемо сазнати шта посебно заокупља пажњу младих.

„Млади употребљавају жаргонске речи да би избегли труд око избора адекватне речи“ (Јовановић 2010: 304). Проблем лежи и у прилично осиромашеном и активном и пасивном речнику младих – ученицима су „непознате и речи из свакодневног, разговорног језика“ (Драгићевић 2012: 69) – што неповољно утиче на њихову језичку компетенцију при било каквом облику неформалне или службене комуникације. Иако представљају специфичан језички регистар и доприносе богатству лексичког фонда једног језика, жаргонизме је оправдано користити само с мером и на правом месту.

3.2. Осим лексема које „живе“ у одређеној сфери употребе, ученици су употребљавали именице субјективне оцене, речи које су, превасходно, одлика разговорног стила. Средњошколци су у текстовима користили претежно деминутиве:

– ...Али бих волела да усвојим пар *црнчета*.

– Имала сам три *кученцета*.

– Нигде не идем без моје ФЕНДИ *торбице*.

– Гледам само згодне *девојчице*.

– Желим да имам пуно *еврића*.

– Јак сам ко *стенчуга*.

Као најчешћа особина морфолошке структуре разговорног стила помињу се „суфикси субјективне оцене“[11] (Тошовић 2002: 403). Примери покажу

супротно позитивном значењу које ова лексема има у жаргону младих.

[10] Поред до сада наведених жаргона у *Речнику жаргона* стоји скраћеница *ом.* (омладински жаргон), која упућује на то да је у питању реч или израз, по правлу новији, који користе млади (Андрић 2005: XX).

[11] Према једном схватању сам назив ове класе изведеница, *именица субјективне оцене*, чини се споран, јер из њега „произлази убеђење да се оваквим изведеницама увек означава од-

да су ученици деминутиве творили помоћу суфикса *-че, -енце, -ица* и *-ић* (*црнчета, кученцета, торбице, девојчице, еврића*). У свим примерима наглашена је афективна компонента суфикса. Једини аугментатив настао је деривацијом мотивне речи (*стена*) и суфикса *-чуга*: *стенчуга*. Притом се деминутиви могу изједначити са њиховом хипокористичном употребом, док пежоративна компонента аугментатива изостаје, јер је ученик желео да истакне своју снагу.

Овим творбеним моделом, осим што су изрекли оцену, ученици су исказали и одређени степен фамилијарности и непосредности, пошто су ови изрази емотивно обојени. Слобода другачијег сагледавања, процењиивања и именовања речима субјективне оцене даје драж присности што се не може повезати са нормом административног функционалног стила. С друге стране, ученици су показали да могу прекорачити границе денотативних значења, као и да су помоћу ове поткатеgорије експресива исказали способност уочавања детаља. Међутим, лексички микросистем нису сасвим прилагодили комуникативној ситуацији.

4. УСТАЉЕНИ ИЗРАЗИ И ФРАЗЕОЛОГИЗМИ

Групи језичких облика који своје порекло имају у разговорном али и у публицистичком стилу припадају устаљени изрази. У анализираном корпусу запазили смо и такве језичке конструкције. Готови језички обрасци могу настати процесом номинализације[12] (*поседовати знање, вршити надгледање, пружити могућност*), као у следећим примерима:

– Пре поласка у школу познавао сам и сабирање и одузимање.
– Поседујем знање из немачког и руског језика довољно за нормалну комуникацију.
– Одговарала би ми позиција која врши надгледање одређене групе људи.
– Завршавањем средње школе стекла сам одређено знање које ће ми помоћи у обављању посла, и пружити могућност ка даљем усавршавању.
– Мислим да сам савесна и одговорна особа и мислим да бих умела да остварим добру комуникацију са ученицима.

рећени субјективни став...“ као и да „ове изведенице не показују, генерално узевши, никакав субјективни однос говорника, већ садржај одређеног појма какав он јесте“ (Ћорић 1995: 104). Слично изнесеном ставу, Драгана Вељковић Станковић сматра да би се недоумице у вези са значењем речи субјективне оцене у знатној мери могле избећи и да би биле боље схваћене и тумачене „уколико би се отклонила сугестивност самог термина“ (Вељковић Станковић 2007: 399).

[12] Номинализација представља, посебно, одлику оних функционалних стилова који су „инструмент интелектуализованих, а по тематици, релативно уопштених и апстрактиних домена језичке употребе“ (Радовановић 1977: 58).

– Поседујем возачку дозволу и пасош, тако да сам у могућности да радим на терену.
– У сталном сам контакту са људима.

4.1. Прве четири конструкције настале су према истом поступку декомпоновања предиката: **глагол општег значења**, семикопулативни, (*познавао сам*, *поседујем*, *врши*, *пружити*) + **глаголска именица**, **односно именичка синтагма чија је главна реч ова врста именица** (*сабирање и одузимање*, *знање из немачког и руског језика*, *надгледање*, *могућност*, *комуникација*). Уместо пунозначног глагола *знати*, *говорити/знати*, *надгледати*, *омогућити*, *комуницирати* употребљен је устаљени израз, тј. процесом номинализације конструисане су поменуте структуре. Као један од знакова препознавања бирократског језика, улога ових језичких образаца јесте да „бирократски језик *побегне* од свакодневног начина изражавања... али не на било коју страну, него према интелектуалном стилу“ (Кликовац 2008: 55–56). Рогобатне конструкције: ...*у могућности сам да радим*... и *у сталном сам контакту*... настале су такође у процесу у коме се наместо вербалних структура појављују номиналне јединице. Уместо предиката у финитном глаголском облику (*могу* и *контактирам*) употребљена су средства без предикације (апстрактне именице *могућност* и *контакт* у локативу једнине) „у функцији саопштавања реченичног садржаја“ (Радовановић 1990: 13).

Премда се устаљени изрази најчешће бележе у публицистичким текстовима, очигледно је да у мрежу бирократског језика и језичке моде, осим новинара, врло лако „упадају“ и ученици.

Иако номинализација представља легитиман језички образац, у наведеним примерима се јавља преко потребе и мере добро изграђене језичке културе. Нажалост, дубоке трагове канцеларијских израза и празне реторике тешко је отклонити, али је зантно теже зауставити њихов продор из медија у усмени и писани језик ученика, јер данас медији, поред школе, представљају главно место на коме се српски језик учи.

4.2. Посебне устаљене језичке јединице које се састоје од најмање две речи и које имају јединствено значење – фразеологизми – нису одлика административног стила, али су и ове лексичке изразе средњошколаци употребљавали док су писали биографије. Фразеологизми које налазимо у анализираном корпусу припадају разговорној фразеологији:

– Имам пара ко блата.
– Европа је иза ћошка, па ћу отићи тамо...
– Леп сам ко слика.
– Тврдоглав сам за медаљу.
– Имала сам прилику да недостатак финансија осетим на својој кожи.

Када неко има *пара ко блата*, значи да има невероватно много новца, што верујемо да не одсликава реалну материјалну ситуацију у којој се ученик налази. Међутим, као одраз маште и жеље, овај фразеологизам је сасвим прихватљив, али у неформалној комуникацији. Фразеологизам *иза ћошка*, означава да је у учениковој свести Европа[13], односно да је Западна Европа врло близу и да није недостижно отићи, како ученик каже, *тамо*. У српском језику се за веома лепог човека каже *леп ко слика*, а често у свакодневном говору можемо чути да је неко превише тврдоглав, или *тврдоглав за медаљу*. Фразеолошка јединица *да осетим на својој кожи* појачава тежњу аутора да истакне субјективност, јер означава лични доживљај.

Фразеологизми се од осталих лексичких израза разликују експресивношћу преносиве поруке (Мршевић-Радовић 1987). Битна улога фразеологизама јесте, заправо, у томе да аутор постигне већи степен сликовитости и експресивности, што би било оправдано уколико постоји такав „захтев“ приликом састављања текста и ако тема упућује на употребу језичко-изражајних средстава карактеристичних, превасходно, за књижевноуметнички стил. Међутим, чињеница да фразеолошке јединице потичу из разговорног стила, који одликује, између осталог, велики степен слободе у избору језичких средстава, допуњава „листу“ одступања од норме административног стила у анализираним текстовима.

5. СТРАНА ЛЕКСИКА – АНГЛИЦИЗМИ

5.1. Језик је неодвојиви део стварности у којој енглески језик има специфичан положај. Као последица глобализације и интернационализације, велики број англицизама[14] није само специфичност лексичког фонда српског језика, већ је појава која је карактеристична за све језике. Доминантна позиција енглеског језика у свету условљена је, посебно, научним и технолошким развојем. Процес урбанизације и интелектуализације највише се остварује преко језика медија (Ристић 2006: 169) чији је утицај на изражавање младих изузетно велики. С тим у вези, следећи примери представљају потврду да су англицизми постали уобичајени део говора младих али и његова „престижна форма“:

– Морам да изградим нови *стајлинг* ако хоћу да успем.

[13] Претпостављамо да је реч *Европа* употребљена у фигуративном значењу, тј. да је у питању стилска фигура синегдоха.

[14] Под термином англицизам уобичајено се подразумева реч преузета из енглеског као језика даваоца и уклопљена у систем језика примаоца. Међутим, све снажнији глобални продор енглеског језика, у првом реду његове америчке варијанте, током последњих десетак година довео је до изузетно великог и неконтролисаног прилива лексичког, али и другог, материјала у српски језик, што је наметнуло потребу да се садржај поменутог термина преиспита и предефинише (Прћић 2004: 114).

– Желим да организујем *фешн вик* и да будем прва фаца у граду.
– Обожавам *шопинг најт* у Ушћу.
– Свиђа ми се тај *денс*.
– Ја сам један од њених многобројних *фанова*.
– Имам велики *кеш* у банци само за моје школовање.
– Биће вам *супер* са мном.
– Ја сам *2 cool 4 school*.
– Знам да сам *сајбер* дечко, ал такав сам.
– У слободно време највише волим да *сурфујем на интернету*.
– *Дефинитивно* смо најача екипа.
– Циљ ми је да имам што бољи успех и да студирам *економију*.

Имајући у виду поделу англицизама на *очигледне*, *скривене* и *сирове* (Прћић 2004: 114–116), запажамо да неодвојиви део језичке стварности средњошколаца најчешће чине очигледни англицизми који су преузети из енглеског али су интегрисани у систем српског језика. Такви су апелатив *интернет*, именице *стајлинг*, *денс*, *кеш* и *фанови*; глагол *сурфујем*, прилог *супер*, префикс *сајбер-*, као и синтагме *фешн вик* и *шопинг најт*.

Део реченице *Ја сам 2 cool 4 school* у функцији предикатива садржи неприлагођен облик очигледног англицизма *кул*. Штавише, цео предикатив је исказан енглеским језиком, односно употребљен је сирови англицизам, јер је такав начин изражавања део *језичке моде* младих. Насупрот овом примеру налазе се прилог *дефинитивно* и именица *економија* који припадају групи скривених англицизама. Ове лексеме су се брзо одомаћиле иако се њихово значење и облик, својствени енглеском језику, крију у облицима српског језика.

Средњошколци су употребљавали англицизме који припадају искључиво општој лексици. Преко језика средстава информисања, „као идиома који карактерише велики број страних речи“ (Ристић 2006: 169) и усмене комуникације, млади, често, неселективно усвајају англицизме. Нормативни аспект употребе страних речи у говору младих може се поставити само као проблем њихове умесне употребе и усклађености са типом комуникативне ситуације и њеном сврхом. Будући да биографије припадају административном стилу, не би требало да садрже лексику одређених идиома разговорног језика.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Намерно нарушавање језичких норми, да би се постигли посебни стилски ефекти, свакако је пожељно. Међутим, често одступање од језичких правила, посебно од функционалностилске норме, које смо приметили у анализираној грађи, није сасвим оправдано, јер указује на то да средњошколци углавном употребљавају иста језичка средства и у говору и у писању, пошто је утврђено да у текстовима преовлађују лексичке јединице типичне за свакодневну комуникацију.

Ученици су употребљавали неутралну и колкоквијалну лексику, устаљене изразе, фразеологизме, као и стране лексеме. Комбинујући различите продукте раслојавања језика (жаргон, социолект), утицаје страних језика, утицаје различитих функционалних стилова (пре свега публицистичког и разговорног) и карактеристике нових комуникацијских система/канала (смс поруке, имејл, фејсбук и друге друштвене мреже), средњошколци великом брзином изграђују и усвајају „хибридни“ језик који доминира у комуникацији са свим саговорницима и у свим комуникативним ситуацијама. Другим речима, лексика коју средњошколци користе у својим текстовима значајно одступа од правила културе изражавања. Овакав налаз упућује на закључак да циљеви, задаци и исходи наставе српског језика нису на адекватан начин остварени и да би требало другачије организовати наставу српског језика у средњој школи.

Будући да чине најпрогресивнију групу говорника српског језика, веома је битно ученицима предочити и кроз практичну наставу српског језика указати на стилску издиференцираност, на комуникацијску полифункционалност и на чињеницу да је неопходно говорити онако како то захтева одређена комуникативна ситуација. Током наставе српског језика, превасходно на часовима посвећеним култури изражавања, ученицима би требало скретати пажњу на то да одређена језичка конструкција не мора увек представљати огрешење о језичку и стилску норму, само ако се не намеће као једини начин изражавања и ако се њена употреба не диференцира у односу на функционалне стилове стандардног српског језика.

Литература

Андрић, Д. (2005). *Двосмерни речник српског жаргона*. Београд: Zepter Book World.

Бугарски, Р. (1986). *Језик у друштву*. Београд: Просвета.

Bugarski, R. (2006). *Žargon*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Вељковић Станковић, Д. (2007). Деноминални деминутиви и аугментативи – значење и творба. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 36/1, Београд: МСЦ, Филолошки факултет, 387–403.

Драгићевић, Р. (2006). Култура изражавања у настави српског језика. *Иновације у настави*, XIX, 2006/1, Београд: Учитељски факултет, 29–35.

Драгићевић, Р. (2012). *Лексикологија и граматика у школи*. Београд: Учитељски факултет.

Зељић, Г. (2004). Језичка култура у образовању. *Педагогија*, LIX/1, Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, 121–127.

Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.

Јовановић, Ј. (2010). *Лингвистика и стилистика новинског умећа: језичке и стилске особине новинарства*. Београд: Јасен.

Klikovac, D. (2008). *Jezik i moć*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Ковачевић, М. (1996). *Суштаствено и мимогредно у лингвистици*. Никшић: Унирекс.

Мршевић Радовић, Д. (1987). *Фразеолошке глаголско-именичке синтагме у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет.

Mukaržovski, J. (1986). *Struktura pesničkog jezika – Teze Praškog lingvističkog kružoka*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Петровачки, Љ. (1997). Нека запажања о култури изражава ученика у средњој школи. *Језик данас*, 3/1997, Нови Сад: Матица српска, 7–10.

Прћић, Т. (2004). О англицизмима из четири различита али међуповезана угла. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, вол. 47/1–2, Нови Сад: Матица српска, 113–129.

Радовановић, М. (1977). Декомпоновање предиката (на примерима из српскохрватског језика). *Јужнословенски филолог*, XXXIII, Београд: Институт за српски језик САНУ, 53–78.

Radovanović, M. (1990). *Spisi iz sintakse i semantike*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Ристић, С. (2006). *Раслојеност лексике српског језика и лексичка норма*. Београд: Институт за српски језик, САНУ.

Simeon, P. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva II*. Zagreb: Matica hrvatska.

Симић, Р. (1983). Књижевнојезичка норма и језичка култура. У: *Актуелна питања наше језичке културе*, зборник радова, Београд: Просветни преглед, 77–80.

Симић, Р., Јовановић, Ј. (2002). *Основи теорије функционалних стилова*, Београд: Јасен.

Службени гласник РС – Просветни гласник 1991: бр. 003/1991; бр. 004/1991. Београд: Службени гласник Републике Србије.

Тошовић, Б. (2002). *Функционални стилови*. Београд: Београдска књига.

Ћорић, Б. (1995). Стилистички аспекти деривације. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 23/2, Београд: Филолошки факултет, 103–107.

Чутура, И., Стевановић, Ј. (2012). О неким особинама језичке културе у текстовима дневних листова у Србији и Републици Српској. У: М. Ковачевић (*ур.*), *Наука и идентитет*, 6/1, (155–196). Пале: Филозофски факултет Универзитет у Источном Сарајеву.

Jelena M. Stevanovic, MA
Institute for Educational Research, Belgrade

RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS` ACHIEVEMENT IN THE FIELD OF SPEECH CULTURE AND THE OUTCOMES OF SERBIAN LANGUAGE INSTRUCTION AT SECONDARY SCHOOLS

Summary

Acquisition, development and improvement of students' speech culture rank among the most important aims of the Serbian language instruction in secondary schools. Therefore, the outcomes of Serbian language classes are primarily focused on students' spontaneous usage of the learnt linguistic rules in everyday life. The present paper is aimed at investigating the relationship of the written discourse quality in the secondary school students and the outcomes of the Serbian language instruction oriented to the teaching field of speech culture. The research involved 580 third and fourth graders attending vocational and high schools of Belgrade, Novi Sad, Krusevac and Jagodina. The paper analyses the lexical perspective of the students' written contributions, since one of the most marked indexes of the built speech culture is related to lexical richness.

The research results indicate that secondary school students mostly make the same choice and use the same linguistic and lexical tools in both written and oral discourse. They often use neutral and colloquial vocabulary, substandard words whose elements originate in either dialects or sociolects as well as idiomatic, colloquial expressions and phrases. Such findings lead to a conclusion that the aims, tasks and outcomes of the Serbian language instruction are not adequately realized and that Serbian language classes in secondary school should be differently organized.

Key words: *Serbian language instruction, speech culture, outcomes, students' achievements, secondary school.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::82.0
Стручни чланак
стр. 473–484

Мр Далиборка Пурић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ИСХОДИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА У ДОМЕНУ ПРОУЧАВАЊА КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Проучавање књижевне уметности представља сложен задатак наставе књижевности у млађим разредима основне школе јер значење књижевног дела није непосредна датост која се може разумети опажањем, већ задатост која се мора откривати и стварати, што отвара широке могућности за активирање субјективног света ученика, чије су сазнајне могућности на узлазној линији развоја, али и усложњава организацију наставе.

У раду аутор разматра циљ, задатке и исходе у настави и учењу који се односе на проучавање књижевног дела у млађим разредима основне школе. Имајући у виду особености наставе књижевности у млађим разредима, специфичности природе књижевне уметности и карактеристике сазнајног развоја ученика, анализира се на који начин и у којој мери су појмови доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела операционализовани у оквиру циља и задатака, са једне, и исхода наставе и учења, са друге стране.

Кључне речи: *доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела, циљ и задаци наставе, исходи учења, ученик, настава књижевности.*

Унапређивање способности читања истиче се као важна потреба човека у савременом друштву, а сходно томе, и као значајан задатак школе. Поједини аспекти читалачких компетенција нашли су своје место у пројектима који се односе на унапређивање квалитета образовања уопште. У новије време, у свету и код нас посебну пажњу изазивају различите међународне и националне студије које се баве проблемима читања и дефинисања функционално интегрисаних знања и вештина у области читања (PISA, PIRLS, NAEP). На књижевном делу темељи се највећи број задатака наставе књижевности − од овладавања основним појмовима о језику, преко унапређивања културе усменог и писменог изражавања, до формирања погледа на свет. У том смислу, читање и проучавање књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе, између осталог доприноси формирању читалачких навика, оспособљавању за вешто читање, стварање трајног интересовања за добру књигу, развијању читалачке културе и културе уопште.

Проучавање књижевног дела у настави подразумева његово читање, доживљавање, разумевање и тумачење. На естетичком уживању заснива се рационално сазнавање и наставно проучавање књижевне уметности. Истински, посебан, непоновљив и незаменљив доживљај књижевне уметности остварује се само у непосредној интеракцији између читаоца и дела. Циљ и задаци наставе књижевности, избор и структура програмских садржаја, интерпретативни модели увек и на нов начин постављају и актуелизују питање односа доживљавања и сазнавања. Основни елеменат сазнавања књижевног дела је разумевање прочитаног, које се заснива на откривању и активној преради смислене информације, почев од речи и реченица, преко опште мисли која је садржана у тексту, до мотива који лежи у његовој основи. Наставним тумачењем субјективни доживљај књижевног дела транспонује се у стваралачки израз. Тумачити књижевност у настави значи учити мислити о књижевности, „мислити тако да то мишљење буде непрестани дијалог [...] с оним што књижевна дјела говоре“ (Солар 1984: 61). При том треба имати на уму да се књижевност може и мора различито тумачити, односно да не постоје утврђени, универзални општеважећи методолошки и методички системи које треба применити при проучавању сваког појединачног дела.

Значајан и комплексан проблем доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела додатно усложњавају, између осталог специфичности природе књижевне уметности, карактеристике сазнајног развоја ученика, као и особености наставе књижевности у млађим разредима. С обзиром на то да значење књижевног дела није непосредна датост која се може разумети опажањем, већ задатост која се мора откривати и стварати, тумачење књижевне уметности у настави отвара широке могућности за активирање субјективног света ученика, чије су доживљајно-сазнајне могућности, као и посебне склоности и интересовања на узлазној линији развоја. Особености наставе књижевности у млађим разредима основне школе у односу на остале нивое образовања огледају се у: (а) доживљајно-сазнајним карактеристикама ученика, које, у извесном смислу могу представљати ограничења у рецепцији, тумачењу и усвајању основних структурних, а нарочито уметничких чинилаца текста, услед чега је потребно испољити много инвентивности, систематичности и упорности у оспособљавању ученика за разумевање, тумачење и вредновање књижевне уметности; (б) нивоу и квалитету усвојености наставних садржаја који су предуслов за читање и проучавање књижевних текстова (усвајање технике читања, увежбавање до нивоа разумевања); (в) задацима који се постављају пред учитеља као универзалног стручњака, од постављања основа наставног проучавања различитих научних дисциплина, до планирања и извођења наставе различитих наставних предмета.

Проучавање књижевне уметности у настави у млађим разредима основне школе опредељују различити фактори: циљ и задаци наставе, исходи учења и наставе, особености књижевног дела као наставног садржаја, модели тумачења књижевне уметности, наставне методе, облици рада, наставна средства, ученик, учитељ као организатор и непосредни реализатор наставног процеса,

уџбеник. Анализирали смо циљ и задатке наставе и исходе наставе и учења који се односе на проучавање књижевног дела у млађим разредима основне школе, у смислу одређења појмова доживљавања, разумевања и тумачења и усмеравања наставног проучавања књижевне уметности.

Циљ представља пројектовање опредељења, намера и тежњи које треба остварити у одређеном временском периоду. Целовитост намере исказује свеобухватно значењски, а сажето и јасно са формалног аспекта, чиме се омогућује непосредни увид у целини гледано, као и схватање задатака и начина реализације у смислу логичке и доследне разраде општег (Шарановић-Божановић, Милановић-Наход 1996: 147). Са друге стране, образовни стандарди као искази о „темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању“ прецизирају најважније захтеве школског учења и наставе и одређују их као исходе видљиве у понашању и расуђивању ученика (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања* 2009: 5). Преко стандарда образовни циљеви и задаци преводе на знатно конкретнији језик који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења. Примена образовних стандарда омогућује да рад у настави буде ефикаснији и квалитетнији, а вредновање резултата објективније и поузданије (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања* 2009: 8).

Истраживали смо на који начин и у којој мери се у наставном програму и образовним стандардима одређују и операционализују појмови доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела. Односно, желели смо да испитамо да ли и у којој мери наставни програм и образовни стандарди дају учитељима конкретно, јасно и садржајно упутство за остваривање циља и задатака наставе књижевности, који се односе на проучавање књижевног дела.

Циљ наставе књижевности је да ученици „упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине“ (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања* 2004: 2). Задаци наставе српског језика који се односе на предметно подручје књижевности условно се могу поделити у две групе:

- *прва*, која се односи на доживљавање, разумевање и тумачење књижевноуметничких дела (оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста);
- *друга* група задатака односи се на васпитнообразовне интенције ширег опсега, који превазилазе предметне, разредне, па и институционалне оквире, као што су: развијање осећања за аутентичне естетске вредности; упознавање, развијање и чување националног и културног

> идентитета; поштовање, неговање и унапређивање културне баштине; васпитавање ученика у духу највиших моралних вредности (хуманизма, истинољубиовости, солидарности, мира, патриотизма, алтруизма и слично) (Пурић 2009: 402).

Следећи ниво конкретизације општег циља и задатака наставе у оквиру предметног подручја књижевности представљају оперативни задаци за поједине разреде. Наставним програмом предвиђени су следећи оперативни задаци који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста, по разредима: *први разред:* поступно увођење у доживљавање и разумевање књижевних текстова; *други разред:* уочавање и тумачење битних чинилаца текста према захтевима програма (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања* 2004); *трећи разред:* постепено увођење у тумачење основне предметности књижевног дела (осећања, догађаји, радње, ликови, поруке, језичко-стилске карактеристике) (*Правилник о наставном плану и програму за трећи разред основног образовања и васпитања* 2005); *четврти разред:* поступно оспособљавање ученика за самостално тумачење основне предметности књижевног текста и сценских дела (осећања, фабула, радња, ликови, поруке, стилогеност сценског израза) (*Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006).

У наставном програму доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела одређено је као циљ наставе књижевности, поједини задаци односе се на ове проблеме проучавања књижевног дела, али се не прецизирају појмови доживљавања, разумевања и тумачења. За разлику од појмова доживљавања и разумевања, уз које се не дају никакве додатне назнаке које би указале на садржај појма, у оперативним задацима назначена је основна предметност књижевних и сценских дела која треба да буде предмет тумачења. У Упутству за реализацију програма за српски језик напомиње се да „у наставној интерпретацији књижевноуметничког дела обједињавајући и синтетички чиниоци могу бити: *уметнички доживљаји*, *текстовне целине*, *битни структурни елементи* (тема, мотиви, уметничке слике, фабула, сиже, књижевни ликови, поруке, мотивациони поступци, композиција), *облици казивања*, *језичко-стилски поступци* и *литерарни (књижевноуметнички проблеми)*“ (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 10). Дакле, у наставном програму дају се уопштене смернице за остваривање програмских захтева који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела, што може стварати потешкоће у практичној реализацији.

Доживљавање књижевног дела не помиње се у исходима предвиђеним *Општим стандардима постигнућа − образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за Српски језик* (2011). У *Образовним стандардима за крај обавезног образовања* одређено је само једним исказом, према коме ученик на основном нивоу треба да буде „способан за естетски доживљај уметничког дела“ (2009: 12). Иако је доживљавање књижевне уметности знача-

јан феномен, како за наставу књижевности, тако и за унапређивање читалачких компетенција ученика, јер из уметничког доживљаја дела лепе књижевности произилази читалачко задовољство и књижевна култура, а доживљај књижевног текста значајан је покретач читалачког интересовања уопште, као и ученичког интересовања за наставу књижевности, заступљеност проблема доживљавања књижевног текста у наставном програму и у образовним стандардима у обрнутој је сразмери са значајем доживљајног аспекта књижевне уметности.

Док се у наставном програму разумевање књижевног текста само наводи као захтев, а не прецизира шта се подразумева под самим појмом, као ни како се тај захтев остварује, *вештина читања и разумевање прочитаног* једна је од области за које су дефинисани образовни стандарди. Пошто су национална тестирања ученика трећег и четвртог разреда основне школе показала су да је читање са разумевањем област са нешто нижим образовним постигнућем у Републици Србији (Пејић, Тодоровић 2007), да би се бар у извесној мери унапредиле недовољно развијене, а неопходне читалачке компетенције, подобласт читање и разумевање прочитаног посебно је издвојена у *Образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања* (2011). Према овом акту, у домену *разумевања* прочитаног ученик:

– на основном нивоу треба да зна да:

- одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу или у једноставној табели (ко, шта, где, када, колико, и сл.);
- препознаје да ли је тражена информација, која може да буде исказана на различите начине (синонимија, парафраза), исказана у тексту;
- одређује основну тему текста;
- разуме дословно значење текста;
- издваја речи које су му непознате;

– на средњем нивоу треба да зна да:

- изводи једноставне закључке у вези са текстом, анализирајући и обједињујући информације исказане у различитим деловима текста (у различитим реченицама, пасусима, пољима табеле);
- раздваја битне од небитних информација, одређује след догађаја у тексту;
- одређује основни смисао текста и његову намену;
- препознаје фигуративно значење у тексту;
- изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње, објашњава расплет, уочава међусобну повезаност догађаја, на основу поступака јунака/актера закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.);

- износи свој став о садржају текста и образлаже зашто му се допада/не допада, због чега му је занимљив/незанимљив; да ли се слаже/не слаже са поступцима ликова;
- издваја делове текста који су му нејасни;

– на напредном нивоу треба да зна да:

- изводи сложеније закључке на основу текста, обједињујући информације из различитих делова дужег текста;
- изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира наративни текст;
- објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређен начин, или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста, или износи свој став о догађајима из текста).

У *Образовним стандардима за крај обавезног образовања* (2009) искази о знањима и умењима у домену разумевања књижевног текста нешто су шири и уопштенији у односу на Стандарде за крај првог образовног циклуса, и по нивоима постигнућа предвиђају следеће:

– на *основном* нивоу ученик*:*

- разуме текст (ћирилични и латинични) који чита наглас и у себи;
- проналази и издваја основне информације из текста према датим критеријумима;
- разликује у тексту битно од небитног, главно од споредног;
- повезује информације и идеје изнете у тексту, уочава јасно исказане односе (временски след, средство − циљ, узрок − последица и сл.) и изводи закључак заснован на једноставнијем тексту;

– на *средњем* нивоу:

- проналази, издваја и упоређује информације из два краћа текста или више њих (према датим критеријумима);
- разликује чињеницу од коментара, објективност од пристрасности и пропаганде на једноставним примерима;
- препознаје став аутора неуметничког текста и разликује га од другачијих ставова изнетих у таквом тексту;

– на *напредном* нивоу:

- проналази, издваја и упоређује информације из два дужа текста сложеније структуре или више њих (према датим критеријумима);
- издваја кључне речи и резимира текст;

- издваја из текста аргументе у прилог некој тези (ставу) или аргументе против ње; изводи закључке засноване на сложенијем тексту.

Пошто почетни ниво разумевања прочитаног текста подразумева препознавање и разумевање појединачних речи као лексичких јединица, односно као ознака за неку предметност, што представља нужан предуслов за више нивое разумевања, у ова разматрања укључују се и искази који се односе на лексику дати у *Образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања* (2011), који по нивоима постигнућа описују ученичка знања и умења у домену разумевања прочитаног:

– *основни* ниво:

- препознаје антонимију;
- познаје значења речи и фразеологизама који се употребљавају у свакодневној комуникацији (у кући, школи и сл.);

– *средњи* ниво:

- препознаје синонимију;
- познаје значења речи и фразеологизама који се јављају у школским текстовима (у уџбеницима, књигама из лектире и сл.) и правилно их употребљава;

– *напредни* ниво:

- одређује значења непознатих речи и фразеологизама на основу ситуације и текста/контекста у којем су употребљени;
- употребљава речи у основном и пренесеном/фигуративном значењу.

Иако се у *Образовним стандардима* јасно наводи да „они не покушавају да опишу све детаље и сву разноликост предметног садржаја, већ оно што је најбитније“ (2009: 5), односно, конкретизују темељне исходе учења и структурна знања из неке области, када је у питању разумевање књижевног текста, одређују појам разумевања и у значајној мери указују на разноликост предметног садржаја. Ако се сажму Образовни стандарди за крај првог образовног циклуса и за крај обавезног образовања и апстрахују извесне недоследности у овим документима при диференцирању појединих исказа према нивоима постигнућа (на пример, разликовање битног од небитног у једном акту је у оквиру основног, а у другом у оквиру средњег нивоа), разумевање прочитаног укључује следеће категорије: (1) *основни ниво:* разумевање дословног значења ћириличног и латиничног текста прочитаног наглас и у себи; издвајање непознатих речи и нејасних делова текста; проналажење и издвајање основних информација из текста према датим критеријумима; повезивање информација и односа исказаних у тексту (временски след, средство − циљ, узрок − последица и сл.); разликовање битног од небитног, главног од споредног; препознавање информација у тексту исказаних на различите начине (синонимија, парафраза); (2) *средњи ниво:* извођење једноставних закључака на основу текста и у вези са

текстом; одређивање следа догађаја у тексту; правилна употреба значења речи и фразеологизама који се јављају у школским текстовима; препознавање антонимије и синонимије; препознавање фигуративног значења у тексту; одређивање основног смисла текста и његове намене; поређење информација из више текстова према датим критеријумима; изношење личног става о садржају текста; разликовање чињенице од коментара и препознавање става аутора неуметничког текста; (3) *напредни ниво:* одређивање основног и пренесеног/фигуративног значења речи и фразеологизама на основу ситуације и текста/контекста у којем су употребљени; издвајање кључних речи и резимирање текста; проналажење, издвајање и упоређивање информација из истог или различитих текстова, према датим критеријумима; објашњавање и вредновање догађаја и поступака ликова у тексту; издвајање из текста аргумената у прилог некој тези (ставу) или аргумената против ње. Одређујући појам разумевања образовни стандарди умногоме олакшавају планирање и извођење наставе књижевности у млађим разредима основне школе, односно остваривање циља и задатака наставе који се односе на разумевање прочитаног текста.

У оквиру наставног тумачења књижевне уметности, које треба да буде примерено њеној иманентној природи, текст се може разложити до његових најситнијих дистинктивних обележја, а може се тумачити и од појединих компонената до посматрања текста као сложене, естетски функционалне целине. За разлику од програмског одређења тумачења књижевног дела у настави књижевности у коме се не конкретизује појам тумачења, у образовним стандардима нешто прецизније је назначен садржај појма, а самим тим, у извесном смислу указано и на начин остваривања задатака наставе који се односе на тумачење књижевне уметности. Следећи исходи образовања, према нивоима постигнућа односе се на тумачење књижевног текста:

– основни ниво:

- уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...

– средњи ниво:

- одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност;

– напредни ниво:

- тумачи различите елементе књижевноуметничког дела позивајући се на само дело;
- изражава свој став о конкретном делу и аргументовано га образлаже;
- повезује књижевноуметничке текстове са другим текстовима који се обрађују у настави (Образовни стандарди за крај обавезног образовања 2009).

У домену тумачења књижевног текста, према *Образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања* (2011) ученик треба да:

– на *основном* нивоу:

- одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту;
- одређује време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту;

– на *средњем* нивоу:

- одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту;
- уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту);
- разуме фигуративну употребу језика у књижевноуметничком тексту;

– на *вишем* нивоу:

- тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст;
- уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту;
- тумачи идеје у књижевноуметничком тексту, аргументује их позивајући се на текст.

Дакле, према образовним стандардима, тумачење књижевног текста у настави књижевности у млађим разредима основне школе, по нивоима постигнућа обухвата следеће: (1) *основни ниво:* уочавање и одређивање елемената књижевноуметничког текста: главни догађај, ликови као носиоци радње, време и место дешавања радње; (2) *средњи ниво:* одређивање: мотива, композиције, карактеристика ликова (физичке, психолошке, социолошке, етичке) и њихове међусобне повезаности; (3) *напредни ниво:* уочавање узрочно-последичних веза међу догађајима; тумачење различитих елемената књижевноуметничког дела (особине, понашање и поступци ликова, идеје) уз позивање на само дело; изражавање става о конкретном делу и његово аргументовано образлагање. Образовни стандарди у домену тумачења књижевног дела, описивањем постигнућа, стечених знања, вештина и умења ученика конкретизују циљ и задатке наставе.

Као што не постоји општеважећи приступ проучавању сваког појединачног књижевног дела, и начин стицања знања, умења и навика универзалан за сваког појединог ученика, тешко је у потпуности и до краја одредити садржај појмова доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у настави, имајући у виду како сложеност саме проблематике, тако и особености наставе књижевности у млађим разредима, специфичности природе књижевне уметности и карактеристике сазнајног развоја ученика. С обзиром на апстрактност и комплексност проблема доживљавања књижевне уметности, потребно је, бар у извесној мери прецизирати садржај овог појма, што би омогућило учитељима

да осмисле одговарајуће методичке приступе којима би се уметнички утисци током наставног тумачења функционално искористили као чврста упоришта за разумевање и прихватање литерарних садржаја. Прецизирањем како могућности за стицање знања, умења и навика, односно активности учитеља, што је у домену циља и задатака, тако и могућности коришћења наученог и активности ученика, што је у домену исхода учења и наставе омогућује се остваривање постављених задатака, као и вредновање њихове остварености.

Литература

Образовни стандарди за крај обавезног образовања (2009), Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Општи стандарди постигнућа − образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (2011), Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2004), Службени гласник РС – Просветни гласник.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (2005). Београд: Просветни преглед.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006), Службени гласник РС – Просветни гласник.

Пејић, А. и Тодоровић, О. (2007). *Национално тестирање ученика четвртог разреда основне школе.* Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Пурић, Д. (2009). *Тумачење књижевног текста као циљ наставе књижевности у млађим разредима основне школе,* Зборник радова са међународног научног скупа „Образовање и усавршавање наставника“ Учитељски факултет, Ужице, стр. 401–410.

Солар, М. (1984). *Теорија књижевности.* Загреб: Школска књига.

Шарановић-Божановић, Н. и Милановић-Наход, С. (1996). Циљеви у образовању и когниција, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 28, Београд, стр. 146–158.

М-р Далиборка Пурич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет у Ужице

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

Изучение художественной литературы является сложной задачей преподавания литературы в младших классах начальной школы, так как значение литературного произведения не является непосредственным фактом, который можно понять наблюдением. Это реальность, которую необходимо обнаруживать и создавать, что открывает широкие возможности для активизации субъективного мира ученика, чьи когнитивные возможности находятся на восходящей линии развития, но и усложняют организацию обучения.

В статье рассматриваются цели, задачи и результаты преподавания и обучения, связанные с изучением литературных произведений в младших классах начальной школы. Учитывая особенности преподавания литературы в младших классах, специфику особенностей художественной литературы и характеристики когнитивного развития учащихся, анализируется каким образом и в какой степени понятие восприятия, понимания и интерпретации литературных произведений приспособлены для действия в рамках целей и задач, с одной стороны, и результатов преподавания и обучения, с другой стороны.

Ключевые слова: *переживание, понимание и интерпретация литературного произведения, цель и задачи обучения, результаты учения, ученик, преподавание литературы*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::[821.163.41.09-344:398
Прегледни научни чланак
стр. 485–498

Др Мирјана Стакић
Висока струковна школа у Бујановцу

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНА ФУНКЦИЈА НАРОДНЕ И АУТОРСКЕ БАЈКЕ ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У раду се бавимо испитивањем васпитно-образовне функције народне и ауторске бајке у настави српског језика и књижевности од првог до четвртог разреда основне школе.

Бајка као сложен уметнички систем, својом комплексном естетском и тематском структуром у којој доминира карактер чудесног, утиче на васпитање и образовање деце, на формирање и развијање њиховог естетског укуса, литерарног сензибилитета, маште и каснији однос не само према целокупној књижевној уметности, већ и према животу уопште.

Композиција бајке, која се одликује типизираном сижејном формом са изузетно великом моделативном моћи, доминацијом чаролије, магије и чуда у значењским слојевима, омогућава снажно преношење васпитних и образовних порука детету јер се у процесу рецепције обраћа маштовитој и чулној страни њихове личности која још увек верује у чуда и апсолутну победу принципа добра.

Симболичност и вишезначност натприродних елемената у структури бајке, њихова везаност за народну традицију, архаичне периоде људске историје и прамитове као изворе из којих бајка црпе своје тематске, митолошке и етнолошке мотиве условљава проблемски приступ уметничком тексту.

У настави српској језика и књижевности бајка се тумачи целовито, као естетски феномен, чија јединствена структура условљава одговарајуће методичке и методолошке поступке којима се на најфункционалнији начин могу открити, доживети, сазнати и усвојити њени естетски, сазнајни и етички квалитети.

Кључне речи: *бајка, машта, фантастика, проблемска настава, васпитање и образовање.*

Бајку као књижевну врсту није лако дефинисати. Кроз историју књижевно-теоријске и књижевно-критичке мисли о књижевности много је пута бивала дефинисана, разграничавана, каталогизирана. Стана Смиљковић указује на чињеницу да се никада до краја није могао начинити „апсолутни регистар који би успео да дефинише жанр бајке“. Разлоге томе ова ауторка делимично пронала-

зи у томе „што су у разним временима разни народи стварали своје визије света, природну поезију која настаје из себе саме“ (Смиљковић 2006: 12).

Многи покушаји дефинисања бајке базирају се на карактеристикама чудесног и фантастичног у њој. Њима се може упутити приговор, јер су чудесност и фантастика присутне и у другим жанровима. Бајку зато можемо дефинисати као уметнички систем, односно комплексну приповетку састављену од низа мотива, од којих основни мора имати карактер чудесног (*Речник књижевних термина*, 1992: 68).

Реч је о врло старој књижевној врсти чији корени сежу у далеку прошлост. Многи аутори структурално ткиво бајке повезују са обредима, паганским представама, ритуалима и митовима. Владимир Проп је анализирајући обреде различитих народа тумачио одређене мотиве у бајкама. Обредно жртвовање, код неких народа, невине девојке у језеру у бајци је преосмишљено и преобликовано тако да представља место мегдана хероја за невесту. Проп је и одлазак јунака на пут објашњавао појавом егзогамије. Јунак мора да тражи невесту у другом царству, не сме је испросити у својој средини, у свом племену, да не би дошло до инцеста. Одећа, штап и хлеб су важни атрибути јунаковог одласка на пут у бајкама. У обредима они су се користили као предмети којима су се умрли опремали за путовање. Забрана напуштања куће главних јунака у неким бајкама симболише исконски страх који је некадашњи човек имао од невидљивих сила, а сусрет са вештицом у шуми чува сећање на шуму, као место у коме се некада вршио обред племенске иницијације (Проп, 1990). Мирча Елијаде (1991) сматра да су бајке током свог развоја преобликовале обред иницијације. Путовање јунака бајке симболично представља ритуално и древно искушавање дечака који на путу од симболичне смрти до магијског ускрснућа постепено сазрева и постаје спреман за живот. Јунак путује да би спознао своју тајну плодност која представља једини прави смисао његовог постојања. Срећан крај бајке, који је у већини случајева, крунисан и женидбом представља индивидуални ритуал његовог прелаза у свет одраслих. И код Елеазара Малетинског (1984) наилазимо на сличан став. Он семантику народне приче објашњава на основу митских извора. У бајкама које имају за сиже брак са натприродним бићем или одлазак јунака у загробни свет, Малетински проналази образац поистовећивања који потиче из ритуала. За Наталију Валецкају бајке омогућавају да се разумеју представе које су пагани имали о смрти, „о путевима који воде у ностранни свет, о границама између земаљског и вечног живота, о начинима њеног савлађивања и помоћницима на дугом и тешком путу на онај свет“ (Валецкаја 1996: 14). Антрополози Фрејзер и Леви-Строс указују на сродност мита и бајке. Леви-Строс посматра бајку као посебан феномен језика. Она је састављена од *митема* и представља неку врсту „ослабљеног мита“ (Леви-Строс 1982: 203−238).

Због наведених рефлексија мита, анимализма, култа животиња и политеизма бајке су често биле на удару строгог хришћанског учења. У XVII веку чак

су забрањиване одраслима, а нарочито деци. Пуританска забрана се није могла одржати и бајке су наставиле да се приповедају, нарочито у сеоским срединама. И двадесетих година XX века настале су оштре расправе о естетском и васпитном карактеру бајки, и позитивности њихове намене деци. Марија Монтесори, италијански психопатолог, одржала је 1921. године у Лондону предавање на коме је изнела да бајке лоше утичу на психу детета, да изазивају осећање страха, стварају конфузије и уносе мистику у дечје представе о свету. Монтесори је своје ставове објашњавала подржавањем неразликовања реалног и фантастичног које постоји у бајкама. Предавање је изазвало оштре реакције. Исте године, Ван Генеп, изразио је супротно мишљење истичући уживање које бајка пружа читаоцу (слушаоцу), као и чињеницу да су се на овој приповедној врсти васпитавали многи чувени ствараоци. Генеп је сматрао да бајка може имати и терапеутске ефекте на менталне поремећаје деце и одраслих, јер им омогућава да се у тренуцима кризе склоне у чудесни свет снова (према: Вуковић 1996: 172). И немачки психолог Вилиам Штерн критикује ставове Марије Монтесори, замерајући јој што проглашава један нормалан свет дечјег илузионизма патолошким (Штерн 1938: 289).

Са аспекта старине бајки и њихове повезаности са митом може се поставити и једно интересантно питање. Оно гласи: Одакле потиче интересовање модерног детета и уопште, човека за ову прозну врсту? Како то да она није превазиђена и застарела са аспекта њене повезаности са првим облицима колективне свести, далеким обредима, ритуалима и веровањима?[1]

Можда одговор на ово питање лежи у речима професора Милинковића, који сматра да је смртност којом се одликује обичан човек одувек била „претешко бреме његове судбине, а непознавање природе и њених закона, извор вечитог страха и опасности за даљи опстанак“ (Милинковић 2006: 62).

Бајка је омиљена приповедна врста, не само у дечјем свету, већ и код одраслих Она је блиска модерном читаоцу јер је, без обзира на савремени развој друштва и модерне технике, страх који је осећао некадањи човек пред природним силама и пред ефемерношћу и трошношћу своје природе идентичан страху модерног човека, страху од смрти и пролазности уопште. Људе су зато одувек привлачили јунаци и надхероји који могу победити свако зло.

Бајка је сложен уметнички систем који својом комплексном естетском и тематском структуром у којој доминира карактер чудесног, утиче на васпитање и образовање деце, на формирање и развијање њиховог естетског укуса, литерарног сензибилитета, маште и каснији однос не само према целокупној

[1] Бајка и мит не само да представљају корене из којих је настала књижевност за децу, већ су и значајно обележје данашње модерне прозе. Њихов коренски елеменат – наивно поверење у оно што се приповеда без обзира на границе реалног, присутан је у модерној прози, тако да својства бајковитости имају и многа прозна дела са реалном или историјском тематиком (Марковић 2003: 81−82).

књижевној уметности, већ и према животу уопште. Бруно Бетелхајм поетски објашњава универзалну улогу које бајке имају у људском животу: „Ако одрасли човек у детињству није био изложен бајкама, његови снови ће бити оскудни по садржају и значењу, те ће му лошије послужити у успостављању способности да господари животом“ (према Марјановић 2009: 105).

Бајка представља један од најтрадиционалнијих видова приповетке, али то није њен недостатак. Њена заступљеност у модерној прози говори о непролазности и популарности међу децом овог жанра приче, који се стално обнавља, мења и дограђује.

Многи аутори се опредељују за модел ауторске бајке вођени афинитетима деце, „која су у бајци одувек налазила сатисфакцију својих неиспуњених жеља и на крилима маште пловила несагледивим просторима непознатих светова“ (Милинковић 2006: 22).

Велико интересовање деце за бајку влада на предшколском узрасту и на основношколском узрасту од првог до трећег разреда. Доминацију фантастичних тема на овом узрасту можемо објаснити самом природом дечје личности. Машта, фантастика и чудесно чине саму суштину дечјег света и њиховог начина доживљавања појавности које их окружују. Децу карактерише наиван однос према свету, те се она према уметничком тексту односе као да је он стваран и безгранично верују у илузију и фикцију која је у њега уткана. Већ од трећег разреда почиње да слаби интересовање за ову приповедну врсту. Ново Вуковић овај губитак интересовања за бајковито објашњава већим образовањем детета, односно, „проширивањем квантума знања о природи и свету“ (Вуковић 1996: 39). Интересовање за фантастику бива замењено занимањем за приче егзотичног садржаја и приче о другим земљама различитих култура и обичаја.

Композиција бајке, која се одликује *типизираном сижејном формом са изузетно великом моделативном моћи*,[2] доминацијом чаролије, магије и чуда у значењским слојевима омогућава снажно преношење васпитних и образовних порука детету јер се у процесу рецепције обраћа маштовитој и чулној страни њихове личности која још увек верује у чуда и апсолутну победу принципа добра.

Победа добра на крају бајке има васпитни ефекат, јер деца уче да се за остварење својих идеала, жеља и снова, ваља борити. Такав делатан став буди животни оптимизам код деце. „Бајка не наводи дете на освету, оно жели само добре ствари чак иако има разлога да жели зло онима који га прогањају“ (Стојановић 2007: 25).

[2] Формулација је преузета из књиге „Топос пута у српској народној бајци“ Наташе Станковић-Шошо (Станковић-Шошо 2006: 29), присутна је и код Новице Петковића у књизи „Од формализма ка семиотици“ (Петковић 1984: 235).

Велики број дечјих психолога и теоретичара дечје књижевности сматра да трагични завршеци у дечјој књижевности немају естетски смисао и не воде ка остваривању позитивних естетских и васпитних ефеката, јер мали читаоци нису у стању да у потпуности разграниче свет фикције и маште од света реалности, па оваква књижевна дела изазивају мучна осећања код деце и не треба да буду предмет њихове читалачке радозналости у млађем животном добу.

Већина народних бајки почиње неодређено, радња је ситуирана у неко давно прошло време, најчешће употребом перфекта или крњег перфекта. И у модернијим ауторским бајкама, које одступају од устаљеног шаблона („Био је...“, или „Живео је...“) и одликују се сликовитошћу и поетичношћу уметничког израза, слободном употребом књижевног језика оствареном богатом употребом стилских фигура, симбола, метафора, епитета и инверзија, почеци су неодређени. Као пример, може послужити ауторска бајка „Седефна ружа“ Гроздане Олујић која се одликује нарочитом лепотом поетског исказа:

− Дубоко на дну мора, где зраци сунца стижу тек у подне, живела је шкољка лепотица, звана Седефна ружа, расла и самој себи шапутала: − Да ми је изаћи на светлост дана, да ми је видети сунце и цвеће, осетити дах ветра!

Непостојање временске и просторне одређености, тачног времена и места где се дешава радња, спречава проверу веродостојности приче која је у бајци испричана. Неке врсте уметничких приповедака, попут историјске приповетке, одликују се тачном локализацијом и прецизно одређеним местом и временом вршења њихове радње. У бајкама ни имена јунака нису тачно дефинисана. Најчешће су то неки краљ, неки принц, нека принцеза, нека жена, мала вила, и слично. Ретке су бајке у којима је јунацима дата нека врста идентификације преко личних имена, и уколико постоји, она није потпуна. Најчешће су то општа имена, без постојања презимена, надимци или имена животиња, биљака и слично (Рак Кројач; Баук; шкољка − Седефна Ружа; Велика речна мајка; Небеска река...). Често се наводи занимање ликова или њихово социјално порекло (кројач, обућар, чобанин, сиромашни шегрт, царев син...). У бајци Шарла Пероа „Успавана лепотица“ јављају се симболична имена. Ћерке Успаване лепотице зову се Зора и Дан.

Наведене карактеристике бајке, као уметничке врсте, немају за циљ да детету − читаоцу одмах на почетку укажу на фантастичност и немогућност реализације њихове радње, већ напротив, да дочарају и створе илузију неког давног и прошлог времена, у коме је све било могуће, дешавала су се чуда и живела фантастична бића, што нарочито позитивно делује на развијање маште и креативности малог читаоца.

У настави српској језика и књижевности бајка се тумачи целовито, као естетски феномен, чија јединствена структура условљава одговарајуће методичке и методолошке поступке којима се на најфункционалнији начин могу открити, доживети, сазнати и усвојити њени естетски, сазнајни и етички квалитети.

Васпитно-образовна функција народне и ауторске бајке у настави српског језика од првог до четвртог разреда основне школе остварује се у зависности од конкретног уметничког текста, његових значењских и естетских особености, уз уважавање одређених жанровских специфичности које разликују ауторску од народне бајке.

Модерне ауторске бајке за децу се ослањају на искуства традиционалне народне бајке, догађаји су у сфери фантастичног, оживљава се природа и животиње, користе стални епитети и хипербола. У бајкама је све могуће. „Отуда „земља чуда“, то имагинарно уточиште, израста као простор у коме је детиње једино могуће као интегрална целина и где се оно као такво у потпуности остварује“ (Прелевић 1979: 106).

Ауторске бајке су преузеле од народних чаролију, магију и чудо као једну од важнијих карактеристика врсте. „Од ткива маште, ткива сна, гради бајка свој свет“ (Олујић, 1982). И у њима се јављају чудесна бића митске природе: змајеви, виле, звери, аждаје, патуљци... Они су нарочито заступљени код старијих бајкописаца: Пероа, Браће Грим, Немцове... Њихов карактер и деловање у савременој ауторској бајци се уобличава на другачији начин у односу на традиционалну, нема насиља и сурових казни. Смиљковић указује да се избацују „драстичне сцене и казне, замењују се описима, индиректним сликама, психолошким паузама“ (Смиљковић 2006: 197). Присутне су и реалне и натуралистичке сцене. Многи бајкописци инспирацију за своје бајке налазе и у свакодневним догађајима, обичним људима, детаљима и стварима. Као пример за то нам може послужити један од највећих светских бајкописаца, Ханс Кристијан Андерсен. У једном делу свог бајковитог опуса овај стваралац стоји на позицијама фолклорне бајке са мноштвом необичних јунака и чудесних светова, али је знатан и број оних бајки у којима Андерсен разбија „окамењене клишее фолклорне бајке“ (Милинковић 2006: 145) увођењем свакодневних ствари и појава. Андерсен је проширио простор лирског и симболичног у бајкама, и натприродном елементу дао вишезначан карактер.[3] Слободан Ж. Марковић указује да се у сржи бајковитог маштања налази реалистичка суштина, а алего-

[3] И данас је питање жанровске класификације његових бајки предмет бројних дискусија и често супротних ставова насталих око дилеме књижевних теоретичара да ли овај аутор пише бајке или су његова прозна остварења, која он сам назива бајкама, у ствари приче. Једна од најлепших Андерсенових бајки, бајка „Ружно паче“, у мноштву скривених слојева своје сложене значењске структуре не носи чудо у правом значењу тог појма. Ружно паче се јесте преобразило у прелепог лабуда, али је оно и створено да буде лабуд. Његово излегање из љуске десило се у погрешном окружењу, у бајци је то свет кокошака, гусака, патки, мачака. Јунаку је требало само времена да сазри и прође кроз процес унутрашње иницијације, да се загледа у себе и пронађе своје праве вредности, открије свој прави идентитет и схвати да проблем није у његовој привидној ружноћи, већ у ограниченом свету који га окружује.

ријски уметнички поступак служи да би се представили истински људски карактери и поступци (Марковић 2003: 99).

Поред чудесних бића, елементе фантастичног у структуру бајке уносе и чаробни предмети који помажу јунацима бајке да лакше дођу до циља. Они им омогућавају да остваре бољу комуникацију са другим људима, животињама, или да путују кроз време и простор. У народним бајкама улогу предмета са чаробним својствима најчешће су преузимали делови одеће или обуће, накит (прстен), свирала, чаробна водица, животињска длака и слично. У савременим ауторским бајкама јављају се и конзерва, лађа од хартије, златни часовник, компас и слично, што показује да савремени технички напредак наше цивилизације своје рефлексије има у структури бајке, истискујући постепено из ње архаичне предмете.

У сличне елементе народних и ауторских бајки спада и следеће: јунаци увек трагају за бољим животом, задовољавају правду и остварују циљеве, разумеју језик биљака и животиња, воле се и мрзе, пате. Простор и светови у којима се дешава радња су непознати, измишљени, неименовани, па прелазе у универзалност. На крају бајке зло се кажњава, главни јунак постаје херој, јер се правда задовољава и радња завршава срећно (Дрндарски 1978: 12−13).

Међутим, ауторске бајке се разликују од народних. Разликује их креативни чин, јер нема идентичности у писању стваралаца. „Док се народној бајци знала формула, шема дешавања“, истиче Стана Смиљковић, „ауторска бајка је израсла из различитих доживљаја света чудесности, те свака бајка представља свет уметности за себе“ (Смиљковић 2006: 31). Ауторске бајке обично су и краће од народних, са доста симболике и лиричности у себи. Нема у њима претераних дигресија и епизода, радња је заокружена и усмерена у правцу најбржег остварења циља. Нарација више није главни приповедачки поступак. Она постоји, али је обогаћена „понирањем у психичка стања јунака, у значења њиховог језичког израза и исказа, у подсвест која резултира из директног посматрања личности писца“ (Смиљковић 2006: 195). Отуда потиче у ауторским бајкама, нарочито у другој половини XX века, присуство лирских елемената и симболике. Стваралаци користе и богатство звукова савременог језика, па су савремене бајке прожете музиком и покретима и могу се изводити на сцени.

Сразмерно развијености сазнајних могућности деце на узрасту од првог до четвртог разреда основне школе тумачењу ауторске и народне бајке могуће је приступити са етичког, естетског и васпитног становишта. Начин карактеризације главних јунака у бајци омогућава да се осветле њени етички слојеви. У народној бајци, као једна од важних карактеристика јавља се једнодимензионалност у приказивању ликова и статичност у њиховом развоју. Ликови су у народним бајкама углавном дати као формирани, без присутности развојне линије у формирању карактера. Главни јунаци представљени су црно-белом техником цртања ликова. Позитивни су најчешће носиоци позитивних принципа: добра, храбрости, пожртвовања, мудрости, несебичности и слично.

Симпатије и наклоност ученика увек су на страни позитивних јунака. Учитељ их упућује да увиђају њихове особине, на тај начин се код детета развија способност почетног, елементарног процењивања књижевних јунака са аспекта њихове етичности. Долази и до сложеног унутрашњег процеса уживљавања у уметнички свет, идентификовања са позитивним ликовима и моралне осуде негативца.

Међутим, модерне бајке одступају од принципа једнодимензионалног представљања ликова у црно-белој техници. Таква је главна јунакиња бајке „Небеска река“ Гроздане Олујић. Најмлађа ћерка Велике речне мајке успротивила се судбини река да теку у долину или море и изразила жељу да постане небеска река. Њена жеља није наишла на одобравање.

– То није било, нити ће бити, кћери! Ниједна се река још није попела у небо. Ниједна није текла међу звездама. Боље пожури да стигнеш у долину, у море, док нису почели зимски мразеви! – рече Мајка свих река строго и одлучи да припази на тек рођену кћер.

На самом почетку бајке мала река је изразила бунт, али привидним прихватањем постојећег поретка она преузима пасивну улогу. Проблемски приступ уметничком тексту омогућава ученицима да сагледају етичку димензију преображаја који доживљава главна јунакиња.

Прелазак јунакиње у активно стање дешава се приликом страшне олује која је у бајци сликовито представљена оживљавањем небеских прилика: „Као ватрене змије скакале су мује по небу, а громови сурвавали стење с планине:“ Помагача, по устаљеном моделу враћања доброчинства, у бајци нема. Временска стихија преузима њихову улогу, јер је јунакиња искористила непогоду да побегне будном оку стражара: река, речица, извора, потока, обала, корита, стена и планина. Бајка се завршава неком врстом иницијације, јер променом средине битисања и преласком на небо, које представља другу стварност и оностранo у односу на устаљени природни поредак на земљи, мала река доживљава преображај. Њен статус се у односу на почетак бајке коренито променио и она прелази из улоге посматрача у улогу хероја који се не мири са својом судбином и активно делује ка испуњењу свога сна.

Образовно-васпитна функција бајке не произлази само из њене оптимистичке поуке да добро тријумфује над злим. Инсистирање на поучној димензији књижевног дела проистекло је из позитивистичке оријентације у проучавању књижевности. У традиционалној настави књижевно дело се посматрало са становишта његове утилитарности. Инсистирало се на сазнајној и васпитној улози књижевног текста, што је имало за последицу занемаривање естетске вредности и специфичне природе књижевноуметничког дела. У књижевном делу увек треба тражити два елемента, естетски који треба да буде доминантан, и етички.

Васпитно-образовна функција бајке произлази из њене уметничке вредности која осликава мудрост, фолклор и друштвену стварност времена које је у бајци сликовито дочарано. Фантастични слојеви бајке подстичу код деце машту и креативност, развијају стваралачко мишљење, естетски укус и сензибилитет.

Методички и методолошки приступ бајци на узрасту од првог до четвртог разреда основне школе ваља осмислити тако да подстиче креативност деце и омогућава испољавање њиховог стваралаштва. Стваралачки приступ уметничком тексту бајке развија код деце креативност уколико их учитељ упути и оспособи да током обраде уочавају проблеме и односе у уметничком тексту и да се стваралачки односе према уметничкој знаковној структури.

Симболичност и вишезначност натприродних елемената у структури бајке, њихова везаност за народну традицију, архаичне периоде људске историје и прамитове као изворе из којих бајка црпе своје тематске, митолошке и етнолошке мотиве условљава проблемски приступ уметничком тексту.

Проблемски приступ уметничком тексту бајке омогућава да ученици сагледају квалитативну димензију метаморфозе (преображаја), која се у народним и у ауторским бајкама јавља као један од елемената фантастике. Метаморфозом мишеви се преображавају у коње, бундева у кочију, ружни жабац и звер у прелепог принца, пауница у принцезу, ружно паче у дивног лабуда, комад дрвета у дечака...

Бројни су примери метаморфозе и немогуће их је све набројати, јер се у њеној основи налази тежња човека да промени и преобрази и себе и свет, да све прилагоди својим жељама и могућностима. Метаморфоза не значи само квантитативни преображај, већ означава и квалитативну промену духа. Показаћемо то кроз пример бајке „Себични џин“ Оскара Вајлда. У башти себичног џина владала је зима, иако је дошло пролеће: „Птицама се више није певало у пустој башти, а и дрвеће је заборавило да процвета“. Када је љубав преобразила срце овог фантастичног јунака, када је доживео лични преображај и допустио деци да се играју у његовој башти, десила се и метаморфоза његовог спољашњег окружења. Пролеће се опет вратило у башту: „Птице су летеле по башти и раздрагано цвркутале, а цвеће је провиривало кроз зелену траву и задовољно се смешило“.

Оно што метаморфозе које се дешавају у савременој ауторској бајци разликује од традиционалних јесте квалитативно нова природа преображаја. У народним и традиционалним ауторским бајкама преображаји су били јасни и очигледни, дешавали су се из једног у други конкретан облик. У модерној бајци дешавају се и преображаји из конкретног у апстрактно и духовно. Као пример за то може нам послужити Егзиперијева бајка „Мали принц“. Преображај који доживљава њен главни јунак на крају бајке је чисто духовне природе. Проблемско питање − Како доживљавате ујед змије? − актуелизоваће етичке, религиозне и филозофске слојеве овог вишезначног дела.

Проблемски приступ уметничком тексту бајке омогућава да се сагледају естетске вредности уклопљене у језичкостилску структуру текста. Језик бајке је разумљив, јасан и економичан. Милинковић говорећи о језику којим су написане бајке истиче да је реченица „јасна и једноставна са доста стилских плеоназама и ретардирајућих елемената, што је карактеристика свих наративних усмених модела“ (Милинковић 2010: 41). Френквенција дијалога у бајкама је повећана, а разумљивост и јасност њиховог језика произлазе из основне функције ове приповедне врсте: бајке су првенствено упућене најмлађој популацији читалаца - деци, и обраћају се маштовитој и чулној страни њихове личности која још увек верује у чуда и апсолутну победу принципа добра којом се награђују они племенити, пожртвовани и невини за свој труд.

Јасност и разумљивост језика бајке, не значи и одсуство симболике у њему, мада морамо имати у виду специфичне разлике које постоје у стилу народних и ауторских бајки. Многи савремени теоретичари истичу богатство симболике и семантичких потенцијала језика ауторске бајке. Смиљковић говорећи о дубљим значењима језика ауторске бајке указује „на бројност стилских фигура са богатим оквиром алегоријско-симболичке основе бајке“ (Смиљковић 2006: 206).

У већини традиционалних народних бајки готово да и не постоји описивање природе. Изостанак дескрипције књижевни теоретичари објашњавају чињеницом да су се народне бајке преносиле усмено, па је било немогуће сачувати описе. Ауторске бајке су постепено повећале обим дескриптивног и лирског елемента у себи, и на тај начин се удаљавале од стила народних бајки. У ауторским бајкама стилска изражајна средства доприносе динамизацији описа и појачавају ефекат рецепције код читалаца. У описима најчешће преовлађују епитети и именичке синтагме. Епитети доприносе сликовитости израза и помажу да се опишу карактеристична својства простора.

Епитети се у бајкама не користе само у функцији појачавања сликовитости и изражајности простора. Њихова вишезначност пружа могућности да се на симболичан начин окарактерише простор или главни јунак. Стављањем придева уз именицу и њиховим метонимијским повезивањем, они стичу и значење дубље симболике, што се ученицима може асоцирати путем проблемске наставе. Проблемско питање – Зашто је у бајци Браће Грим *Снежана* отрована црвена половина јабуке? – покреће полемику у разреду иницирајући стваралачко и критичко мишљење ученика. Отровна јабука, пола црвена − пола бела, коју је загризла Снежана, својом црвеном бојом асоцира на крв. Крв асоцира на смрт. Смрт има боју крви. Црвена половина јабуке подудара се са одредницом смрти, зато је она и отрована од стране зле маћехе, а не њена бела половина.

Проблемским приступом бајци Ханса Кристијана Андерсена *Дивљи лабудови* ученици се могу упутити да увиђају односе који у уметничком тексту постоје између стилских фигура и карактеризације ликова.

У бајци, контраст има улогу да изрази метаморфозу ликова. Лик главне јунакиње Елизе, представљен је кроз смену парова контрастних слика:

лепотица Елиза	и	ружна Елиза;
Елиза која говори	и	нема Елиза;
Елиза краљица	и	Елиза вештица.

Сваки контрастни пар доводи до спољашње и унутрашње метаморфозе јунакиње и узрокује низ последица у спољашњој радњи бајке. Елиза лепотица јесте љубимица оца, али њена привидна и наметнута метаморфоза од стране зле маћехе у ружну Елизу за последицу има губитак очеве наклоности и прогонство из куће. Контраст између Елизе која говори и неме Елизе узрокује и унутрашњу метаморфозу јунакиње, јер је њена немост изазвана жељом да се жртвује и тако спасе браћу. Жртва изискује и огромна одрицања која нужно доводе до процеса унутрашњег сазревања и иницијације јунакиње. И контраст између Елизе краљице и Елизе вештице доводи до метаморфозе не само јунакиње која бива физички угрожена, већ и до преображаја њеног изабраника, краља, који нагрижен сумњом у своју вољену, мења свој емотивни став према њој.

Наведену бајку одликују нарочито успеле слике пејзажа, као природног окружења, у коме су смештени јунакиња и њена зачарана браћа:

На обали је било врло пусто, али она то није ни примећивала, јер море пружа вечиту промену: у неколико сати измени се више него слатка језера за читаву годину. Кад би наишао велики црни облак, изгледало је као да море хоће да каже: „Могу да будем и црно“, а кад би дунуо ветар, таласи би побелели. Кад би се облаци заруменели и ветар заспао, море је било као ружина латица. Сад би позеленело, сад побелело, али ма колико да се утишало, на жалу би се лако таласало: вода се диже и спушта као груди заспалог детета.

У наведеном одломку епитетима је представљена вечита промена мора. Супротстављањем две динамичне слике дат је контраст између црног и побелелог мора, а његов спокој и привидна статичност изражени су преко поређења са грудима заспалог детета. Море је посредством персонификације оживљено и дате су му особине људског бића које емотивно реагује.

Персонификација се у бајкама не користи само у описима природе. Ова стилска фигура служи и као средство којим се постиже антропоморфизам главних јунака у лику животиња или животињских помагача, који попут човека говоре и саветују јунака. Нарочито успео приказ персонификованог помагача имамо у бајци браће Грим „Мачак у чизмама“. Њен анимални јунак је мачор кога је добио у наследство трећи, најмлађи воденичаров син. Животињски јунак добија и нека спољашња обележја људског бића у виду гардеробе, конкретно, обуће, тј. чизама, али је у првом реду његова животињска природа одухотворена, тако да мачор говори, мисли и одликује се мудрошћу, сналажљиво-

шћу и спретношћу и постаје помагач сиромашном младићу да победи чаробњака и ожени се царевом ћерком.

Из наведених примера можемо закључити да је бајка слојевито књижевно дело које ваља интерпретирати интегралним проблемским приступом, као целовити естетски феномен, и уз примену адекватних стручних метода (психолошке, социолошке, историјске, језичко-стилске, рецепционистичке, структуралистичке...) тумачити и осветлити све важније сегменте у слојевитој структури текста. У питању је сложен књижевни жанр, који својом комплексношћу утиче на формирање личности детета, изграђује његов литерарни укус и сензибилитет, оплемењује личност и истовремено образује и васпитава.

Литература

Андерсен, Х. К. (1997). *Смешни владари*. Нови Сад: Школска књига.

Валецкаја, Н. (1996). *Многобожачка симболика словенских архајских ритуала*.

Вуковић, Н. (1996). *Увод у књижевност за дјецу и омладину*. Подгорица: Унирекс.

Грим, браћа (2008). *Трнова ружица*. Нови Сад: Школска књига.

Дрндарски, М. (1978). *Народна бајка у модерној књижевности*. Београд: Нолит.

Дрндарски, М. (2001). *На вилином вијалишту: о транспозицији фолклорних жанрова*. Београд: Рад.

Елијаде, М. (1991). *Историја веровања и религијских идеја*. Превела с француског Мирјана Перић. Београд: Просвета.

Карановић, З. (1979). „Функција и значење приказаног простора у бајци“. *Књижевна историја* XI, бр. 44, стр. 593–601.

Леви-Строс, К. (1982). „Структура и форма“. У: Владимир Проп: *Морфологија бајке*. Београд: Просвета.

Лити, М. (1994). *Европска народна бајка*. Превела Душица Милојковић. Београд: Орбис.

Малетински, Е. (1984). *Поетика мита*. Превео Јован Јанићијевић. Београд: Нолит.

Марјановић, В. (2009). *Поетика књижевности за децу и младе*. Београд: КИЗ Центар.

Марковић, С. Ж. (2003). *Записи о књижевности за децу III*. Београд: Београдска књига.

Милинковић, М. (2006). *Страни писци за децу и младе*. Чачак: Легенда.

Милинковић, М. (2010). *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.

Олујић, Г. (1982). „Поетика бајке“. У: Воја Марјановић: *Дечја књижевност у књижевној критици*. Београд: Савремена администрација, стр. 18–24.

Петковић, Н. (1984). *Од формализма ка семиотици*. Београд: БИГЗ и Јединство.

Прелевић, Р. (1979). *Поетика дечје књижевности*. Мостар: Погледи.

Проп, В. Ј. (1990). *Хисторијски корijени бајке*. Превела Вида Флакер. Сарајево: Свјетлост.

Речник књижевних термина (1992). Друго, допуњено издање. Уредник Драгиша Живковић. Београд: Нолит.

Смиљковић, С. (2006): *Ауторска бајка*. Врање: Учитељски факултет.

Смиљковић, С. (2008). „Жанрови у бајкама Гроздане Олујић“. *Детињство*, бр. 4, стр. 51–56.

Станковић-Шошо, Н. (2006). *Топос пута у српској народној бајци*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Стојановић, Б. (2007). *Интерпретација бајке у млађим разредима основне школе*. Врање: Учитељски факултет.

Штерн, В. (1938). *Психологија раног детињства*. Превели с немачког Марија и Радмило Бучић. Београд: Геца Кон.

Mirjana Stakić, PhD
Vocational College, Bujanovac

EDUCATIONAL FUNCTION OF THE FOLK AND AUTHORIZED FABLE FROM THE FIRST TO THE FOURTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary

We deal with the educational impact of the folk and authorized fable at the classes of the Serbian language and literature, from the first to the fourth grade of Primary School.

A fable, a complex literary creation, with its specific esthetic and thematic structure of extraordinary, takes great part in children's education. It creates their esthetic points of view, their literary sensibility, imagination, and finally, the whole way they look upon the world.

The composition of the fable, with typical plot, dominant world of magic and wonders, easily finds its way to a child's gentle soul, which believes in uttermost goodness.

The symbolism of the supernatural, the elements of traditional, archaic historical periods, pre-myths, all these together condition the problem-solving aspect of a fable.

At the classes of the Serbian language and literature, the fable is looked upon as a whole, esthetic phenomenon, whose unique structure moulds methodical and methodological aspects that can help us discover and enjoy every quality of this form of literature.

Key words: *fable, imagination, fantasy, problem-solving aspect of teaching, education.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 378.147::821.163.41.09"04/14"
Изворни научни чланак
стр. 499–510

Проф. др Драгољуб Зорић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Милица Маглов
Београд

МОТИВ СМРТИ У КАНТАКУЗИНОВОЈ *МОЛИТВИ БОГОРОДИЦИ*

Апстракт: У раду се испитују садржаји из средњовековне књижевности на учитељским факултетима и дела која се тумаче студентима. Аутори сматрају да *Молитва Богородици* Димитрија Кантакузина, у којој је доминантан мотив смрти, припада значајним делима старе књижевности и да би требало систематичније да се проучава на учитељским факултетима. Ово дело је успело уметничко остварење по богатству тема, мотива и језика, по начину саопштавања, елементима пиктуралности, бојама и звуковима.

Кључне речи: *средњи век, молитва, смрт, Димитрије Кантакузин, мотив, Богородица, страшни суд, студенти, учитељски факултет*.

У *Наставном програму* за предмет Књижевност на учитељским факултетима наведени су садржаји из средњовековне књижевности (Зорић 2011: 459), а ту је, поред осталог, уочљив поднаслов: Значајна дела старе књижевности. Предавачи књижевности вероватно ће највише пажње поклонити родоначелнику српске оригиналне књижевности и *Житију св. Симеона*, а наша пажња биће усмерена на једно средњовековно песничко дело. Мотив смрти као доминантан уметнички чинилац у поеми Димитрија Кантакузина *Молитва Богородици*, средњовековни хришћански дух и библијски оквир могу да привуку пажњу студената па би ово дело могло да буде и интерпретирано на часовима књижевности.

* * *

О молитви као књижевној врсти која се казује говори се у *Новом завету* (Трифуновић 1974: 139). Појам, улогу и идеју молитве разрађивали су касније византијски писци и црквени оци. Стари писци су се бавили унутарњом и психолошком страном молитве. Српски средњовековни писци су оставили своја размишљања о молитвама у разним списима средњег века. Патријарх Данило

III сматра да се молитва удружује са другим људским чиниоцима на путу ка Божијем услишењу (Трифуновић 1974: 142). Молитве се деле на *унутрашње* (када се врше мислима) и *спољашње* (изражавају се одређеним речима). У историјском развоју православног и старог српског богослужења значајно место, сматра Трифуновић, заузимају литургијске молитве које излажу потребе и осећања што их износи и појединац.

О *Молитви Богородици* писали су проучаваоци старе књижевности. „Кантакузин, независно од потреба цркве, говори о себи и свом односу према животу и смрти, говори у своје име и у име својих читалаца. Не по једној својој особини, он је први наш модерни песник“ (Кашанин 1975: 469). Димитрије Богдановић бележи да Кантакузинова творевина припада „умилительној“, покајничкој црквеној поезији, веома распрострањеној у византијској књижевности. Она је у суморном медитирању о смрти, греху и страшном суду, али није песимистична (Богдановић 1991: 195). Јован Деретић је уочио сличности између Кантакузинове поеме и Костићеве песме Santa Maria della Salute. „У себи има нечег (*Молитва Богородици*, прим. аутора) што подсећа на једну од најбољих песама наше нове књижевности... И једна и друга садрже молитвено обраћање Богородици, обе почињу покајањем а завршавају се екстазом бесконачне радости“ (Деретић 2004: 224). Нас ће посебно занимати песников однос према смрти и начин уобличавања тог мотива.

***

У основи ове средњовековне поеме налази се мотив смрти. Као доминантан уметнички чинилац провлачи се кроз стихове *Молитве Богородици* заједно са мотивима страха (у широком поимању), греха, суморног медитирања о страшном суду. Међутим, песма није песимистичка. „Све што је манастирски сабрат ранијих времена медитирао о смрти кондензује се сада у једној крајње примитивној, народској и лапидарној слици смрти, и у овом облику та мисао је у речи и слици била пружена народу. Из великог комплекса мисли који обухвата умирања, ово време је у своју слику смрти могло примити само једну црту: појам пролазности“ (Хојзинга 1974: 183).

Да ли је Димитрије Кантакузин изабрани праведник божјих тајни? Да ли је *Молитва Богородици* његово писано саопштење о тој објави? Песник је кроз стваралачке снове осетио страдања српског народа и видео огњену руку која дели живот и смрт. Да ли је четврти јахач Апокалипсе једини начин да се кроз „ужасе свемирског огња доживи преврат“? Ђорђе Трифуновић каже: „Песник је жив кроз тамне поноре смрти. Димитрије не види смрт само као претњу за грех или блаженство за праведност и смерност. За њега је она вечна и тамна коб живљења и земаљског течења“ (Трифуновић 1963: 21).

Смрт је стална тема мислилаца и књижевника. Као симбол, смрт је пролазни и уништавајући аспект постојања. Као ослободитељица од патњи и брига, она није сама по себи свршетак; смрт отвара приступ краљевству духа и доноси живот.

Аутор *Молитве Богородици*, као човек високог образовања и културе, дотиче се веома широког спектра тема. Наочиглед упечатљиви мотиви испод спољашњег слоја крију читав низ других мотивских чинилаца и комплетна слика о *Молитви*... се добија тек после дубоке и детаљне анализе сваке речи. Мотив смрти је уско повезан са пропратним елементима те тамне мистерије свих култура и религија и не може се из њих издвојити. Мала историјска реминисценција такође може да помогне у тумачењу Кантакузиновог дела.

Турска навала се сручила на српске државе као неминовна коб која из корена мења дотадашњи начин живота. У XV веку велики број избеглица из Бугарске и Грчке дошао је у Србију. То је и судбина породице византијских Кантакузина. „Потиче од оног Кантакузина (де Сервија) који је био цариник у Новом Брду. Синови тога Кантакузина су били свакако наш Димитрије и Јања, господар новобрдски, који је погубљен у Цариграду 1477. године са два брата, са четири или осам синова и са дванаест унука. То је заиста био прави „[...] ’помор’... господо христијански“ (Радојичић 1960: 345).

Можда је ова трагедија један од разлога за пишчеву преокупацију мотивом смрти. Аутор осећа да је крај српске државе близу. У литератури постоје подаци да је по Соломоновом пророчанству, хиљаду четири стотине двадесет друге од рођења Христова, требало да буде смак света. Ново Брдо, место из кога потиче Димитрије Кантакузин, Османлије покушавају да заузму 1427. године Новобрђани пружају отпор, а 1441. године град се после две године опсаде предаје. Турци су у њему до 1444, тада ће га вратити деспоту Ђурђу, а 1455. дефинитивно је поробљено. „Њиховим уласком започиње страшна одмазда над житељима због њиховог дугогодишњег опирања: угледници су посечени, жене раздељене војницима, младићи узети у јањичаре“ (Грковић-Мејџор 1993: 15).

Смрт је свуда, сви је осећају. По мишљењу Ђорђа Трифуновића Димитрије Кантакузин види извор невоља у преступљењима и сагрешењима. Због тога невољницима и засужњеним хришћанима предстоји испаштање. За песника нема спаса од смрти. Распад духовног живота је оно што води право страшном суду.

Смрт која се као основни мотив провлачи кроз целу *Молитву Богородици* јесте горка стварност, истина од које песник није могао побећи. Он све грехове прима на своје груди и стаје пред Богородицу с молбом за спас. Песник сву беду српскога народа прима као своју, све смрти стапа у једну, своју; он можда једини у таквом тренутку поступа као прави хришћанин, онако како учи *Библија*. Аутор поеме се у тренутку страдања не стиди страха, не стиди суза које лије и које ће пролити.

„Да узридам неуздржања мноштво,
да узридам високоумље онолико,

да узридам сујетна помишљења,
да узридам таштину својевременску.“

Оно што ову Кантакузинову песму (по многим мишљењима припада покајничкој црквеној поезији) издваја од осталих средњовековних творевина јесте њена применљивост у било ком времену. И смрт, и грех, и крај, и тама, и светло у Богородици, спас у вишњима, друштвено-историјске околности чији је сведок био Кантакузин, остају актуелна и отворена питања после много векова.

* * *

Молитва са умиљенијем пресветој владичици нашој Богородици, госпођи с малом похвалом, дело Димитрија Кантакузина, у стиховима слађа од меда и саћа састављена је из четири целине. Први део има четрнаест строфа, други једанаест, трећи шеснаест и четврти тридесет шест – укупно седамдесет седам катрена.

Симболичко значење броја четири повезује се с појмом крста. Тај број је одувек био ознака за чврсто, опипљиво, оно што је приступачно осетима. А због повезаности са крстом постао је јединствени симбол потпуности, свеобухватности. „Постоје четири главне стране света, четири ветра, четири месечеве фазе, четири годишња доба, четири елемента, четири темперамента, четири реке у Рају, четири слова у Божјем имену, у имену првог човека (Адам), четири крака крста, четири еванђелиста... Четири симболизује земаљско, целокупност створеног и појавнога, које је истовремено и пролазно. Необично је да реч shi у јапанском значи четири и смрт. За Јунга је четворност архетипски темељ психе, тј. свеукупност свесних и несвесних процеса“ (Шевалијер, Гербран 1983: 87).

Почетни стихови прве песме су у знаку светлости, пошто се песник обраћа „нашој Богородици госпођи...“ Симболика боја у религијској вредности, нарочито у хришћанском предању, представља симбиозу створене и нестворене светлости. Богородица је „светлост и благост“, а после неколико стихова Кантакузинов исказ добија другачије нијансе. У делу је уочљива богата мотивска лепеза; у првој песми доминира мотив греха на који се надовезује читав низ секундарних и бочних мотивских чинилаца. Лирски субјект у свом обраћању оној која „свих твораца роди једина“ истиче да је сав у гресима, да је „сав оскрвњен и нечист“. У овим деловима *Молитве Богородици* препознатљив је контраст којим се изразито истичу оба члана поређења по супротности и слика на тај начин постаје конкретнија. Топос самоунижења је доминантан, али овде грехови и ауторска недостојност носе акценат времена у коме настаје песма и „прљавштину“ целога света.

Песник жели да се исповеда, осећа потребу да прича, али ту жељу прате и стид, смерна савест, сузе, уздаси, стењање... У следећим стиховима домини-

рају блуд и безакоње, а личности из *Библије* су примери нечистих дела (Митар – цариник, Ананија и Сапфире који од апостола кријy део новца, Каин – братоубица, Содомљани на чији град је Господ пустио „С неба дажд од сумпора и огња“). Највеће грехове Свете књиге он пореди са својима и истиче да су они ништавни према његовим злоделима. Шта рећи судији? Писац просто не зна шта пре да оплакује:

„Да ли оплакати блудно моје живљење,
да ли оплакати зла клетвопреступљења,
да ли оплакати неправде и грабљења,
да ли оплакати клонућа и очајања?“

За разлику од израза у почетним строфама у којима су језичка средства у служби величања („свих цара и Бога мати добра/свих жељних и добрих крај“), у наредним катренима уочљиви су другачији језички знакови: смрад, безакоње, блуд, разбојници и сл. Зло уобличено у првој целини добија конкретне димензије захваљујући специфичној употреби језика. Контрастни принцип доминираће у читавој поеми, пошто се лирски субјекат, предан ђаволу, обраћа пресветој. Реч смрт песник је употребио први пут у завршним стиховима ове целине. Судећи по одредницама исписаним уз ту именицу, смрт је за песника разлучење душе, она је мучна, то су муке без конца...

Друга целина има једанаест катрена. „Надовезујући се на заокруженост десетице која симболизује потпуни циклус, прекомерност било које врсте, несуздржљивост насиља, претеривања, тај број (једанаест, прим аутора) наговештава могући сукоб. У том смислу је Аугустин рекао да је број једанаест грб греха“ (Шевалијер, Гербран 1983: 223).

Почетни стихови ове целине су у знаку анђела „огњена, немилосрдна“. Овакви атрибути су у служби основне тематике. Анђели су обично посредници између Бога и света и у служби Бога обављају дужност слугу (гласници, чувари, водичи звезда, извршиоци закона, заштитници изабраних), а код Кантакузина се јављају као гласници смрти, казне за „злобно живљење“. У стиховима друге целине уочљив је страх од гласника смрти. Помисао на крај изазива у песнику ужасавање. Онај који је себе поистоветио са отпадником од Бога, не може ништа друго да очекује до „разлучења мучења“. Кобно живљење захтева анђела мучитеља, а то је у духу хришћанског начина размишљања и средњовековне филозофије. Као добар познавалац хришћанске мисли, Кантакузин зна да је смрт неминовна, али исказује и типичне људске слабости. Пошто је смрт „преводница на тамо“ (прилогом **тамо** окарактерисано је оно што је мало познато, а што по природи ствари изазива страх), песник у овом делу *Молитве Богородици* на специфичан начин визуелно оживљава стварност.

„Таман будући у таму ме одшиље ада,
тамних тако ја чести ђавола,
тамно узљубих стога анђеле,
таму тамно изабрах, таман сав бих.“

Песник је у седмом катрену друге целине седам пута употребио реч **тама** у разним варијантама (таман – придев, тама – именица, тамно – прилог...). Тама ада, онога што је непознато, добила је одговарајућу боју, а исказ елементе пиктуралности. Кроматика каже да је тама место заметка и да је црна боја, као што је истицао К. Г. Јунг, место клијања; то је боја почетка, прожимања, помрачења у фази клијања, која претходи блиставом распрснућу рођења. Отуда можда и смисао Црних Богородица, божица клијања и пећина. Свестан свога греха, песник подвлачи да је мртав и пре смрти, а његове муке почеле су и пре краја. Спољна тама преноси се у песниково „станиште“, па мотив страха који се надовезује на основни мотивски чинилац постаје још изражајнији. Кантакузин је на посебан начин уобличио психолошка преживљавања (страх од распаљења, „бојим се шкакљивих дела“), а утисак са визуелног плана преноси се и на акустички терен (шкргут зуба, плач, ридање, уздаси).

Да ли се на смрт може гледати као на откровење и посвећење? Свака иницијација пролази кроз фазу смрти пре него што ће отворити приступ новом животу.

Као љубитељ таме, а не светлости, Кантакузин је преокупиран пролазношћу живота. Живот је, поручује песник у трећој целини, сујетан и „ругање јесте“, а у основи његових размишљања је опет смрт. Мотив протицања времена паралелно је постављен и са узалудношћу живота. „Песникова смртна доживљавања у сталном су кретању и течењу. Из понора се враћају и оваплоћују у слике и неопипна страхотна обличја. Од нејаке травке до читавог поднебесја све је пролазно и захваћено стихијом ништавила“ (Трифуновић 1963: 28).

Песник у овом делу творевине поставља питање: „Зашто се удостојих рођењем ја?“ Исповедник истиче да је гробу предан, што је још једна конкретна асоцијација смрти.

У одређеним тренуцима осећа се и вапај лирског субјекта, јер не може да одоли а да „не искуси животе злих“. Боји се да нема ту снагу. Питањем: „Како да стекнем рођену смрт“, аутор је истакао нови однос према четвртом јахачу Апокалипсе. Смрт треба да се заслужи!

Када окајава своје поступке, аутор поредио себе са Јовом. Праведном Јову Господ је, ради провере верске постојаности, уморио седам синова и три кћери и уништио му имање. Јов је одолео свим тешкоћама. Смрт, судећи по Кантакузиновим сликама, може бити сношљива и кротка, али он не очекује такав крај. Праведницима припадају слађани владика, Бог, гледање светих анђела, рајска добра, а њега „грозна злодуха лица“ (поново елементи који доприносе визуелном оживљавању стварности) и „страшно очекујућих мука“.

„... суда се бојим и стрпим осуђења,
судија праведан и грешнима стршан,
суд без милости немилостиву делатељу...“

Слику страшног суда и таме оживљава песников посебан избор речи, а у овом делу поеме уобличен је и мотив страха. Ово осећање изоштрило је сва чула лирском субјекту и омогућио му да види чак и оно што се обичним оком не види. Такви сензитивни описи доприносе да читаоци створе своју визију света дела, а песникове емоције, уобличене у растућем току, дају *Молитви Богородици* тешку и успорену мелодију.

Смрт са великим „С“, страх, грех, стрепња претварају се у песниковом контексту у вапај и молбу. У завршним стиховима ове целине, он моли за трунку спасења и од свих добрих православаца тражи да се помоле за њега.

„За мене сузе, љубими, источите,
за мене молбе, православни, успошљите,
за мене, сродници и друзи, за мене молим,
за мене сви и суд страшни чајући.“

У четвртом делу *Молитве Богородици* има тридесет шест катрена, а то је број космичке узајамности, споја елемената и цикличних кретања. У овом делу песник моли за спас и посредовање, а Богородица је једино његово прибежиште. Кулминација Кантакузинових осећања препознатљива је у овој целини као слика која је обојена дебелим слојевима и оштрим покретима светлошћу, праћена поклицима „радуј се“ и оживљена оптимизмом. „Мисао песме је грађена поуздањем у велику моћ Богородице, којом се спасава душа што је познавала своју грешност. Стога је Песма остварени лук покајничке ’метаноје’ – од плача до тријумфалног и радосног очекивања милости (Богдановић 1991: 198).

Уз Њено име стоји низ атрибута којима се истиче Њен положај, важност и песников однос према „царици рода“.

„Теби јединој грешних прибежишту,
теби валоносних пристаништу,
теби брижних брзом утешењу,
теби болних врачу неплаћену.“

Мотив страха, који припада категорији психолошких мотива, добија у завршној песми *Молитве Богородици* још једну нијансу – песник се плаши да јој његова исповест не буде мрска и да не буде одбачен. Његова молба се у суштини своди на то да га Владичица „избави сваког мучења“. Смрт да, поручује песник, али не и страдање. „Дух средњовековног човека који је порицао свет одувек се радо задржавао на прашини и црвима: у црквеним трактатима о презирању света већ су били дочарани сви ужаси распадања. Страх од живота: порицање лепоте и среће, јер су патње и бол повезани с њим. Постоји запањујућа сличност између староиндијског, особито будистичког, и хришћанско-средњовековног израза овог осећања“ (Хојзинга 1974: 183).

Песник опет призива анђела, али овога пута, за разлику од друге строфе друге целине, где се јавља слуга Божји као „немилосрдни, огњени, немилостиви,“ он је миран, тих разлучник и анђео светлости. У свом вапају за анђелом

аутор износи метафоричне слике из *Библије* (Јаков – „љестве стајаху на земљи а врхом тицаху у небо, и гле, анђели Божји по њима се пењаху и силажаху“; на Синају се Мојсију јавио „анђео Господњи у пламену огњеном из купине...“).

Кантакузин кроз све убрзанији ритам и живу мелодију исказује сву своју љубав према Царици, јер једино она заслужује ту топлину.

„Ти моје, о Владичице, надање,
ти уздање, а и прибежиште,
ти покров, заступљење и помоћ,
ти заштитница и спасење.“

Завршни катрени ове најобимније целине претварају се у хвалу Владичици, која је и надање и спасење „блуднога сина“. То је истовремено и исповест и молба, али и поклик среће, јер песник се сав предаје оној која „одушевори Божји престол“.

* * *

Пошто је смрт једна од основних песникових преокупација, овај мотив добио је, као што смо видели, и одговарајућа стилскојезичка обележја. „Фигура саме смрти била је у ликовном и литерарном приказу позната већ вековима у више облика: као апокалиптични јахач који скаче преко гомиле људи који леже на тлу, као костур са косом или стрелом и луком, идући понекад на колима која вуку волови, понекад и јашући на волу или крави“ (Хојзинга 1947: 191).

Ако појам атрибута схватимо шире и слободније (не само придеви), онда уз именицу смрт уочавамо неколико карактеристичних атрибута: **смрт пре смрти и осуда пре самог суда, помисао на крај и његова визија, приближавање тами, тајанство смрти, раздвајање душе и тела, страх од огња, црва, ада...“** (Бјелогрлић 1985: 238). Уз ове атрибуте могли бисмо да уочимо и читав низ других израза који откривају песников став према смрти: она је моћ смртна, смртни покој, то су шкакљива дела и сл. Кад слика будуће страдање, Кантакузин се служи и перифрастичним конструкцијама („тамно грозних лица злодуха“), а метафорични изрази су каткад у служби уобличавања психолошких преживљавања („тада ће **пламен унутра** силно обузети“). Употреба оваквих израза доприноси већој изражајности пошто су слике које се стварају по принципу скраћеног поређења много еластичније и уметнички снажније.

Специфичан је и песников однос према Богородици. Лирски субјект тешко да може да пронађе праву реч која би била „похваљењу достојна“, али она је и мати добра и дева. У односу молитеља према Богородици израз добија нову димензију, јер прилази јој са сузама радосницама, ту је и молба да се Она не гнуша, Она је једина нада, једино уздање...

Анафорски распоређени стихови (сви катрени су у знаку анафоре) дају творевини посебне стилске одлике. Понављањем истих речи на почетку више узастопних стихова, песник, најпре, посебно истиче неке појмове, а песма је врхунски успело ритамско остварење. Анафоре су код Кантакузина често у комбинацији са звучним и стилским фигурама:

„сло̲бо̲дно̲ [...]
сло̲бо̲дно̲г [...]
сло̲бо̲дујући [...]“

па се и на тај начин постижу гласовни ефекти, а изазива се и благозвучност. Интензитет осећања мења се из целине у целину – од песимизма и таме до очекивања милости. Таутологијом песник каткада уобличава драматичне ситуације: „Суда се **бојим** и **стрепим**...“ Аутор најчешће пева у првом лицу једнине, међутим понегде у његовом исказу уочљива је и употреба другог лица једнине. Казивањем у другом лицу песник као да тражи саговорника, понекад је и њему потребно да са неким подели муке:

„Тада ћеш очи жално оборити...“

Обраћање и директно саопштавање често је обојено апострофом. Песник апострофира Богородицу, душу, тело, што у суштини чини његов однос према бићима, стварима и неким општим појмовима непосреднијим.

У средњовековном систему књижевних жанрова молитва је песничко-реторски жанр, лирске природе, у облику песничке апострофе и обраћања Богу, анђелима и светим лицима као објекту култа. У стилском погледу, молитва примењује и развија све поступке и тропе који појачавају експресивност и увећавају интонацију молбеног говора. Структура молитве је, сматра Д. Богдановић, по правилу ритамски организована у низовима једнако сложених целина или у правилној смени наглашених и ненаглашених слогова. У грчким текстовима је чак и у метричким састављеним стиховима, као права поезија (Богдановић 1991: 195).

У науци је једно време постојала дилема да ли су Кантакузинова дела писана на грчком или српскословенском језику. „Данас влада мишљење да језик оригинала није био грчки...“ (Грковић-Мејџор 1993: 19). Међутим, утицај грчког језика никако не бисмо смели пренебрегнути у овом случају. Утицај грчког језика уочљив је у лексици, семантици, а ту су и неке друге ознаке грцизације у изразу Димитрија Кантакузина. Ево неколико случајно одабраних примера грчких речи у *Молитви Богородици*: блажен, конац (крај, свршетак), пагуба (несрећа, погибељ), подвизати (напрезати се, трудити се...), разлучење (дељење, деоба), сугуб (двоструки, удвостручен), умишљеније (занос, душевно узбуђење, туга), чајати (чекати)... И неке друге језичке одлике ишле би у прилог тврдње да је утицај грчког језика у Кантакузиновом српскословенском више него очигледан. Песник, на пример, често употребљава апсолутни датив (утицај грче синтаксе – „шта чинити **ми грешном“**), затим партиципе уместо

личних глаголских облика („сав свагда греху до данас работавши“, „по грешницима свим древним равнујући“...), а ту је и ИЖЕ у функцији члана.

Ако средњовековни текст треба приближити читалачкој публици, онда се морају имати на уму и прилике у којима је дело настало. Културна и књижевна средина препознатљиве су и у избору језичког материјала. Очигледно је да песник обожава хеленску старину, међутим Д. Кантакузин је врстан познавалац хришћанске литературе. Он се често позива на библијске списе. Средњовековни писци су у свему видели прст Божији, па је утицај *Библије* такав да га је немогуће заобићи. Библијске алузије и библијски начин размишљања препознатљиви су и у стилу и изразу Д. Кантакузина.

Језик аутора *Молитве Богородици* је богат и слојевит у свим видовима језичке структуре. Стиче се утисак да у овој поеми у први ред ступа приказивање основних стилских средстава. Кантакузин је у својој поетици спојио античку поетику, реторику и средњовековну филозофију, без чијег разумевања се не може схватити суштина ове успеле уметничке творевине. Реч **умиљеније** коју је песник исписао у наслову дела открива слојеве дубљих значења у духу хришћанског начина размишљања. Проучаваоци Кантакузиновог дела истичу, на пример, да се песник, захваљујући употреби те речи, ставио у исти положај са оним кога очекују страшне муке, а да истовремено прижељкује и сапатништво.

Оваква дела захтевају и посебан начин саопштавања. Већ у првом певању песник подвлачи да готово не постоји језик којим би могао да се приближи Деви. Средњовековни хришћански тон препознатљив је, поред осталог, у избору карактеристичних сложеница (високоумље, љубосласно).

Песниковом саопштавању специфичност даје и употреба глаголских облика. У његовом изразу честа је, рецимо, употреба аориста и имперфекта. Ови глаголски облици обично се јављају у уобличавању драматичних ситуација („чиме **жељах** избећи вечна мучна места“). Ауторове слике у таквим ситуацијама обично су у знаку осећања напетости и израз добија одговарајући језички знак („таму тамно изабрах“).

Посебну експресивну вредност имају придеви у *Молитви Богородици*, а вредна помена је и употреба унутрашњег објекта („дарују дар“). Судећи по богатству језичког израза, ово дело претвара се у успело сведочанство из историје језика.

*** * ***

У позном средњем веку јавиће се поједини књижевни текстови који непосредније изражавају личност својих аутора. То је, бележе историчари књижевности, оно време кад се распадају велики књижевни жанрови и кад до изражаја долазе мање форме. *Молитва Богородици* такође на непосреднији начин из-

ражава личност аутора. Димитрије Кантакузин пева онако како учи апостол Петар: „Будите мудри и тријезни у молитвама. Онај ко се моли (...) може достићи опроштење само кроз лично праштање...“ (Јеванђеље по марку, XI, 25).

Иако тачно зна како се треба молити и како треба прићи Богородици, песник стрепи и страхује од Судије, ада, страшног суда... Мотив смрти доминира у поеми, а у Кантакузиновим стиховима уочљива је богата мотивска лепеза. Смрт се укоренила у душу лирског субјекта и све је подређено конкретној асоцијацији четвртог коњаника Апокалипсе. Чак су и друштвено-историјске прилике у којима је писац живео и стварао нијансиране смрћу. У поеми уочавамо разне нијансе боја које су у тесној вези са основним осећањима и песничким сликама. Осећања се у *Молитви Богородици* крећу од песимизма и очаја до зрна оптимизма које клија у завршној целини. У складу са таквим начином исказивања осећања је и ритамска организација дела. У уводним деловима ритам је тежак, успорен и суморан (апсолутна доминација греха и смрти), док у завршној целини песник својој творевини даје живост (овакав ритам је у вези са оптимизмом и надом у боље – а Богородица је оно најбоље).

Избор језичког и стилског материјала у најтешњој је вези са основном темом. Песниковом изразу посебност дају атрибути схваћени шире и слободније, перифрастичне конструкције и апострофе. Смрт је, захваљујући специфичној употреби језика, добила конкретне димензије. У језику Димитрија Кантакузина препознатљива су најмање два утицаја: хеленски и утицај средњовековне хришћанске мисли.

Молитва Богородици Димитрија Кантакузина заузима значајно место у развоју српске књижевности XV века. Она је успело уметничко остварење по богатству тема, мотива и језика, по начинима саопштавања, елементима пиктуралности, бојама и звуковима. Судећи по оваквим делима и њиховим стилским одликама, српско средњовековно стваралаштво припада високо развијеним књижевностима. Због свега тога Кантакузинова поема би могла да се проучава на учитељским факултетима.

Литература

Антологија старе српске књижевности (11–18 век). (1960). *Избор, превод и објашњења Ђорђа Сп. Радојичића*. Београд.

Богдановић, Д. (1991). *Историја старе српске књижевности*. Београд: „Досије“ и „Научна књига“.

Бјелогрлић, В. (1985). *Општа места и мотиви у Кантакузиновој „Молитви Богородици“*. Београд.

Грковић-Мејџор, Ј. (1993). *Списи Димитрија Кантакузина и Владислава Граматика*. Београд.

Деретић, Ј. (2004). *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.

Димитрије Кантакузин (1963). Приредио Ђ. Трифуновић. Београд: Нолит.

Зорић, Д., Маглов, М. (2011). *Књижевни мозаик*. Ужице: Учитељски факултет.

Зорић, Д. (2011). „Текст у средњовековној књижевности – појам и тумачење“. У: зборник *Настава и учење*. Ужице: Учитељски факултет.

Кашанин, М. (1975). *Српска књижевност у средњем веку*. Београд: Просвета.

Трифуновић, Ђ. (1974, 1990). *Азбучник српских средњовековних појмова*. Београд.

Хојзинга, Ј. (1974). *Јесен средњега века*. Нови Сад: Матица српска.

Шевалијер, Ж., Гербран, А. (1983). *Рјечник симбола*. Загреб: Накладни завод Матице хрватске.

Проф. Д-р Драголюб Зорич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Милица Маглов, Белграде

МОТИВ СМЕРТИ В *МОЛИТВЕ БОГОРОДИЦЕ* КАНТАКУЗИНА

Резюме

В данной статье рассматривается содержание средневековой литературы на учительских факультетах и произведений, которые интерпретируются студентам. Авторы считают, что *Молитва Богородице* Дмитрия Кантакузина, в который доминирующим является мотив смерти, относится к важнейшим произведениям древней литературы, которое должно систематически изучаться на учительских факультетах. Это произведение представляет собой успешное художественное достижение по богатству тем, мотивов и языка, по способу сообщения, элементам показа картин, цветам и звукам.

Ключевые слова: *средние века, молитва, смерть, Дмитрий Кантакузин, мотив, Богородица, страшный суд, студенты, учительский факультет*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::51
Прегледни научни чланак
стр. 511–524

Проф. др Мирко Дејић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду
Проф. др Крстивоје Шпијуновић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Мр Весна Миленковић

ОСНОВНЕ МИСАОНЕ ОПЕРАЦИЈЕ У ФУНКЦИЈИ ОСТВАРИВАЊА ЦИЉЕВА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ*

Апстракт: Разне концепције о циљевима наставе математике у први план истичу такозване развојне циљеве, који се, пре свега, односе на ментални развој ученика. Полазећи од тога, аутори скрећу пажњу на два питања. Прво, на развијање математичког мишљења, као једног од најважнијих задатака наставе математике, и друго, на најзначајније мисаоне операције (анализу, синтезу, апстракцију, генерализацију, конкретизацију, специјализацију, аналогију и упоређивање) које учествују у формирању математичких појмова и решавању математичких задатака, а самим тим и доприносе остваривању циљева наставе математике.

Кључне речи: *циљеви наставе математике, мишљење, математичко мишљење, мисаоне операције, развој ученика*.

УВОД

Већина концепција које се данас баве циљевима и задацима наставе математике, поред усвајања одговарајућих садржаја, у први план стављају умни развој ученика. Оправдавајући такав приступ, Елкоњин наглашава да је могуће „много знати, а да се притом не показују никакве стваралачке способности, тј. умење самосталног разматрања нове појаве, чак и из релативно познате сфере науке“ (1989: 251). Осим тога, познато је да развој ученика зависи од његове активности у процесу наставе. Другим речима, како истиче Давидов, „психички развој човека представља, пре свега, успостављање његове делатности, свести и, наравно, свих оних психичких процеса који их ‘опслужују’ (сазнајни процеси, емоције итд.)“ (1986: 9). Према томе, у наставном процесу треба обез-

* Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви, перспективе“, бр. 179026 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

бедити такву активност ученика која је неодвојива од активног мишљења и која налази свој израз у *мисаоним операцијама*, односно, логичким поступцима. Мисаоне операције представљају важну карику у процесу усвајања математичких садржаја. Говорећи о тзв. развојној настави, Јакиманскаја истиче да добра организација наставе „претпоставља стварање услова у којима ученици могу овладати поступцима умних операција. То обезбеђује не само нови ниво усвајања материјала, већ и суштинске помаке у умном развоју детета. Овладавши овим поступцима, ученици постају самосталнији у решавању школских задатака, могу рационално да организују своју делатност на усвајању знања“ (1979: 70). Гусев, као важан, општи циљ наставе, истиче „обезбеђивање свестраног целовитог развоја личности ученика помоћу свих наставних предмета“ (2003: 10), а Х. вон Хентиг (1971) (према: Zech, 1998: 52) покушава да формулише опште циљеве учења, који важе за ученике свих врста школа, до завршетка школовања, а као посебно важан циљ истиче креативност у мишљењу, опажању и понашању. Три најважнија циља наставе математике, како истиче А. А. Стољар, су:

- развој математичког мишљења ученика;
- стицање елементарних теоријских знања математичке науке, неопходних за даље школовање и практичне делатности, а такође вештина и навика да се та теоријска знања примене у различитим конкретним ситуацијама;
- разумевање научних основа савремене технике и савремене производње у делу у ком се користе математичке методе (Стољар 1969: 36).

Као што се види, А. А. Стољар на прво место ставља *развој* (мишљење, мисаона делатност) ученика. Ментални развој ученика, као задатак наставе математике, на прво место ставља и наш познати методичар наставе математике С. Првановић. „Изградња интелектуалног ‘дела’, интелектуалне компоненте личности“, по његовом мишљењу, „може да се постигне ако се ученик оспособи да мисли. Такво оспособљавање обезбеђује: улажење у математичке алгоритме, стицање правих, активних, па дакле и трајних математичких знања (потребних у животу и раду, за настављање математичког образовања на следећем школском ступњу), стицање техничке културе чија је основа савремена математика, и, не на последњем месту, него баш као круна свега, развијање менталних структура“ (Првановић 1970: 13). Метељски (1989: 22) циљеве наставе математике дели на две групе: опште и посебне циљеве. Општи циљеви се постављају и за друге предмете, док су посебни усмерени више ка математици. Опште циљеве он дели на: образовно-развојне, животно-практичне и васпитне. У образовно-развојне циљеве спада стицање систематизованих математичких знања и максимални развој мишљења, способности и стваралаштва сваког ученика. Специфичности математике као науке одражавају се и у школској математици, па Метељски истиче и групу циљева, коју назива посебни циљеви наставе математике. Важно место међу тим циљевима заузима развој ма-

тематичког мишљења и математичких способности, као и формирање логичког мишљења. Група истакнутих руских математичара и педагога (В. А. Оганеся, Ю. М. Колягин, Г. Л. Луканкин, В.Я. Синнинский) као важан васпитно-образовни циљ истиче „развој математичког мишљења ученика“ (Оганеся и сар. 1980: 14). Велики руски математичар, академик А. Д. Александров, говорећи о циљевима, истиче да се, шире схваћено, циљ средњег образовања састоји се у томе, што треба деци дати основна знања и развити њихову личност (в. Гусев 2003: 34). Гусев (2003: 35–39) издваја три групе циљева наставе математике. Један цео блок циљева односи се на квалитете личности који се развијају наставом математике и који без ње не би достигли одговарајући ниво. Ту су истакнути: умно васпитање (дедуктивно мишљење, дисциплина и критичко мишљење) и стваралачки карактер (стваралачке способности личности, умење да се закључује, упоређивање, уопштавање добијеног закључка). Немачки дидактичари (методичари) наставе математике, како истиче Цех (Zech 1998: 54–66), међу најважније циљеве и задатке наставе математике сврставају: развијање способности опажања, логичког мишљења, комуникације и кооперације, унапређење језика и способности за критику, решавања проблема, креативности, самосталности и основних менталних операција (упоређивање, сређивање, апстраховање, уопштавање, класификовање, конкретизација, специјализација, формализација, аналогија).

Анализирајући Блумову таксономију у когнитивном подручју са аспекта наставе математике, Цех (1998: 86) посебно наглашава следеће категорије:

(1) Разумевање појмова, теорема и поступака;

(2) Познавање чињеница;

(3) Владање садржајима и формалним поступцима;

(4) Анализа и једноставна примена;

(5) Синтеза и право решавање проблема.

Познати педагог–математичар А. И. Маркушевич (према: Гусев 2003: 32), говорећи о циљевима наставе математике у школама, велику пажњу поклања улози математике у развијању карактеристика математичког мишљења у којима главну улогу играју мисаоне операције. Тако он наводи следеће циљеве:

(1) Формирање умења да се рашчлани суштинско од несуштинског дела проблема, прелажење од конкретне поставке питања на схему (мисаона схематизација);

(2) Развој навика дедуктивног мишљења, тј. умење да се изводе логички закључци из претпоставки, развијање умења да се анализира дати објекат и уочавају појединачни случајеви итд.;

(3) Формирање умења да се примене закључци добијени из теоријских разматрања;

(4) Оспособљавање ученика да јасно изражавају своје мисли.

Као што се види, велики број теоретичара сматра да је основни циљ наставе математике, поред стицања знања, развијање математичког мишљења и мисаоних операција.

МАТЕМАТИЧКО МИШЉЕЊЕ

Математичко мишљење је сложен појам и тешко га је експлицитно дефинисати. У литератури се најчешће издвајају три правца у његовом разматрању (Дрозина и сар. 2012: 42). *Први* разматра математичко мишљење у више смерова: структура и својство математичког мишљења, везивање математичког мишљења за специфичност и апстракцију математике, склоност оперисања са бројевима, способност решавања математичких задатака итд. *Други* сматрају да не постоји специјално математичко мишљење. Пијаже и његови сарадници припадају *трећем* правцу схватања, који заступа формирање операторне структуре мишљења код ученика, која омогућава да се уоче основне карактеристике класе објеката и њихових односа.

Није реткост да се у одговору на питање шта је то математичко мишљење истичу његови квалитети, као што су: гипкост, активност, усмереност, економичност, дубина, ширина, оригиналност, критичност, логичност итд.

Велики руски математичар Хинчин (1963) наводи да математичко мишљење карактерише доминирање „логичке шеме мишљења“, тежња да се увек нађе најкраћи пут који води до решења („лаконизам“) и строго одређење сваког математичког симбола.

Математичко мишљење, сматра Гусев (2003), карактерише јаснећа формулисања проблема, задатака, захтева, схватање математичких садржаја, максимална логичка строгост при излагању математичких садржаја.

Поред наведених карактеристика, које су евидентне и које свака на свој начин до одређене дубине осветљавају суштину математичког мишљења, оно што би издвојило математичко мишљење од осталих врста мишљења (језичког, историјског, мишљења у физици и слично), јесу математички појмови којима то мишљење оперише и који се њиме изграђују. Математички појмови су, као што је познато, апстрактни и лишени материјалних карактеристика. Осим тога, они се одликују међусобним односом, квантитативним, просторним, структуралним итд. Дакле, може се рећи да су у праву они који истичу да је за математичко мишљење карактеристично оперисање објектима који су лишени сваке материјалности и који могу да се интерпретирају на произвољне начине, при чему се чувају односи међу њима. Друго је, међутим, питање колико је овакво и до те мере уопштено схватање погодно за одређивање методичке стратегије у његовом развијању, а посебно у његовом развијању у почетној настави математике. Чини се да би за потребе наставне праксе много ефикаснија

и наставницима разумљивија била одређења математичког мишљења заснована на његовој операционализацији, односно утврђивању компоненти и мисаоних операција које чине његову садржину. У том смислу, а узимајући у обзир специфичности почетне наставе математике, природу њених садржаја, узраст ученика, као и циљ и задатке одређене програмом наставе математике, К. Шпијуновић и С. Маричић (2011) под математичким мишљењем подразумевају сложену интелектуалну активност која обухвата логичко, стваралачко и критичко мишљење, напомињући при томе да је свака од наведених способности математичког мишљења, такође, сложена и обухвата више различитих способности. Тако логичко мишљење подразумева способност ученика да користи мисаоне операције (анализа, синтеза, конкретизација, апстракција, генерализација, идентификација, компарација, специјализација и друге) и облике закључивања (интуиција, аналогија, индукција, дедукција), стваралачко оригиналност, флексибилност, флуентност, редефиницију, елаборацију и осетљивост за проблеме (Шпујуновић 2005: 39), а критичко формулисање проблема, реформулисање проблема, евалуацију, осетљивост за проблеме и закључивање и вредновање закључака (Маричић 2009: 485–486). Наравно, наведене способности логичког, стваралачког и критичког мишљења, такође су сложене, међусобно условљене и испреплетане и представљају јединствен и целовит систем математичког мишљења.

МИСАОНЕ ОПЕРАЦИЈЕ

Развијање математичког мишљења, као централног задатка наставе математике, није могуће остварити без развијања мисаоних операција као што су: *анализа*, *синтеза*, *апстракција*, *генерализација*, *конкретизација*, *специјализација*, *аналогија* и *упоређивање*. Ове мисаоне операције у психолошко-педагошкој литератури често се називају „логички поступци“ или „поступци умних операција“. Винтер (Winter 1972: 34f) их назива „високостилизоване“ делатности свакодневне праксе мишљења у настави математике.

Наведене операције су међу собом чврсто повезане и испреплетане, јер разумевање садржаја, како истиче Рубинштајн, „укључује у себе све мисаоне процесе: упоређивање, сличност и разлику, анализу и синтезу, апстракцију, специјализацију и конкретизацију, прелаз од конкретног, појединачног ка општем и од апстрактног, општег, ка очигледном, појединачном, једном речју све вишеструке процесе у којима се схвата суштина садржаја који се разматра“ (Рубинштейн 1958: 48). На важност развијања и примене мисаоних операција у процесу наставе математике код ученика указује и Л. В. Виноградова (1989), која сматра да формирање мисаоних операција представља један од основних задатака наставе математике (према: Гусев 2003: 64).

Да би наставници остварили овај, тако важан, задатак наставе математике, потребно је да познају суштину сваке мисаоне операције, што је основна претпоставка за избор адекватних садржаја, облика и метода рада којима се те мисаоне операције могу развијати.

Анализа и синтеза

Анализа (гр. *analysis* – разлагање, рашчлањавање) и синтеза (*synthesis* – састављање, сједињавање) играју велику улогу при решавању задатака, формирању математичких појмова, доказивању теорема итд. Анализом се врши мисаоно рашчлањавање целине на њене саставне делове. Као таква она често представља вишеструки процес. Нешто што је резултат анализе у даљем процесу потпада под дубљу анализу.

Синтеза, насупрот анализи, представља мисаоно састављање делова, који су добијени анализом, у целину. Психолог А. А. Смирнов (1967) разликује две врсте синтезе: синтезу као мисаоно обједињавање делова у целину и синтезу као мисаоно спајање различитих особина предмета појавне стварности.

Првобитно, анализа је представљала пут (метод мишљења) од целине ка делу те целине, а синтеза пут од дела ка целини. Анализа и синтеза, у садејству са осталим мисаоним операцијама, представљају моћно средство откривања нових истина и резултата. У настави математике ове мисаоне операције се стално користе. На пример, деца, посматрајући моделе геометријских тела, врше анализу и тако сазнају из којих су делова састављена та тела (број 22 састављен је из две десетице и две јединице итд.). Синтезом спајамо елементе у једну целину. На пример:

$$\begin{aligned} & 236 = 2 \cdot 100 + 3 \cdot 10 + 6 \cdot 1 \\ + \; & \underline{421 = 4 \cdot 100 + 2 \cdot 10 + 1 \cdot 1} \\ & 6 \cdot 100 + 5 \cdot 10 + 7 \cdot 1 = 657. \end{aligned}$$

Анализу и синтезу као мисаоне операције не треба мешати са аналитичком и синтетичком методом за доказивање теорема и решавање задатака. У обе ове методе користе се и анализа и синтеза као мисаоне операције, само је различит пут сазнања. Код решавања задатака аналитичком методом претпостави се да је нађено оно што се тражи, а затим се доводи у везу са оним што је дато, што је познато. Синтетичком методом сазнања повезује се оно што је дато (што се може повезати) и тражи оно што је непознато. Аналитички и синтетички пут се допуњују. Најпре се врши анализа, а потом синтеза, при чему се та два пута спајају у један, аналитичко-синтетички, на пример:

У 7.30 Драгана креће у школу, која је од њене куће удаљена 1260 метара. Ако се Драгана у 7.45 налази 210 метара од школе, а наставља да се креће истом брзином, када ће стићи у школу?

После анализе текста задатка и коришћења цртежа, да бисмо лакше сагледали везу између датих и тражених података, правимо план решавања задатка. План подразумева опис пута којим ћемо ићи при решавању. Тај пут може бити *аналитички* и *синтетички*, а најчешће је то *аналитичко-синтетички* пут. Приказаћемо само ову фазу у решавању постављеног задатка.

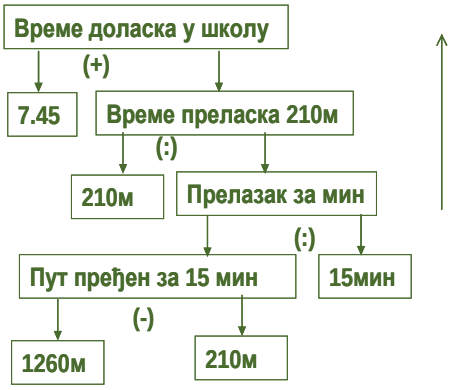
Синтетички пут (полази се од датих података и иде ка решењу):

– најпре рачунамо колики је пут пређен за 15 минута (од 7.30 до 7.45);
– затим тај број поделимо са 15 да бисмо израчунали колико Драгана прелази за 1 минут;
– даље, 210 делимо са добијеним резултатом из претходног корака да бисмо видели за колико минута је Драгана прешла 210 метара;
– то време додајемо времену 7.45.

Аналитички пут (креће се од онога шта треба наћи и иде ка познатим подацима):

– да бисмо израчунали време када Драгана стиже у школу, треба да саберемо 7.45 са временом за које пређе 210 метара;
– да бисмо добили време за које пређе 210 м, треба да поделимо 210 са бројем метара које Драгана пређе у једном минуту;
– да бисмо израчунали колико Драгана пређе за један минут, треба дужину пута коју пређе за 15 минута поделити са 15;
– да бисмо израчунали дужину пута коју пређе за 15 минута, треба од 1260 одузети 210.

Све ово можемо пратити и на следећој шеми:



Зависно од оспособљености ученика за решавање задатака, наведена расуђивања могу да теку и у виду дијалога између учитеља и ученика.

Апстракција и генерализација

Апстракција представља мисаоно издвајање суштинских својстава, веза и односа, и истовремено одбацивање небитних и мање значајних својстава неке појаве. Она има значајну улогу у формирању математичких појмова. На пример, при формирању појма кружнице, ученици посматрају различите објекте и моделе (грамофонска плоча, рингла, тацна и сл.), занемарују њихова физичка својства: величину, боју, материју, естетски изглед, а као заједничко и битно својство задржавају граничну линију чије су све тачке подједнако удаљене од једне сталне тачке (центра) итд.

У настави, ученици морају да схвате природу апстракције, а самим тим и природу математике. Чак и на простим задацима ученицима може да се указује на природу апстракције. На пример, у формули 2 + 3 = 5, од ученика може да се тражи да размисле шта конкретно може да значи формула. Ученици ће лако уочити да то може бити замена за *две оловке и још три*, или *да су на жици биле две птице и долетеле још три* итд. Важно је да ученици схвате да се математички модели добијају математичком апстракцијом.

Када су апстракцијом одвојене битне карактеристике посматраног објекта, онда се *генерализацијом* (уопштавањем) повезују у једну целину и та целина представља критеријум проширивања на све елементе са тим својствима. На пример, када смо, при формирању природног броја, апстракцијом издвојили суштинско својство – истобројност, независно од природе скупа – ми смо извршили и генерализацију. Ако ученик, решавајући неколико једначина: $x + 5 = 7$; $x + 8 = 12$; $x + 2 = 3$, апстракцијом (али и другим мисаоним операцијама) дође до закључка да вредност за x може да се израчуна тако што ће се од збира одузети познати сабирак, онда генерализацијом уочава да све једначине типа $x + a = b$ могу да се реше тако што се од збира одузима познати сабирак, тј. $x = b - a$.

Математичке појмове можемо упоређивати према степену апстракције. На најнижем (првом) степену апстракције налазе се математички појмови чијој изградњи претходи чулно-искуствени ступањ сазнања (осећај, опажање, представа), а база за њихову изградњу представља скуп реалних предмета. На основу чулно-искуствених сазнања, мисаоним операцијама, формира се математички појам за који се каже да је на првом степену апстракције. Да би се изградили математички појмови виших степена апстракције, као полазна степеница не узимају се реални предмети, већ скуп математичких појмова. Међутим, пут изградње математичких појмова вишег степена апстракције, сличан је изградњи математичких појмова на нижем степену апстракције. Посматрајући појмове првог степена апстракције, мисаоно одбацујући сва својства по којима се елементи разликују, а поистовећивањем свих елемената скупа према заједничком, карактеристичном својству, долази се до математичког појма другог степена

апстракције. Даље, поступак је сличан и за формирање појмова 3, 4. и других степена апстракције.

На пример, појмови првог степена апстракције јесу појмови појединачних бројева 1,2,3, ..., настали посматрањем једнакобројних скупова са реалним елементима. Сваки број за себе јесте апстракција, лишена сваке реалности, али и полазиште за формирање појма *природан број*, који је вишег степена апстракције. Када се увидело да се у скупу природних бројева не може без ограничења изводити операција одузимања, на следећем степену апстракције формирају се негативни бројеви. Појам броја -2 формирамо уочавањем апстрактних објеката 1 – 3, 2 – 4, ..., n - (n + 2), ... Даљим апстракцијама формирају се скупови рационалних, реалних и комплексних бројева.

Из наведеног примера видимо да је обим појма мањег степена апстракције садржан у обиму појма већег степена апстракције. Из тог разлога можемо изрећи следећу дефиницију којом се исказује хијерархија појмова по степену апстракције:

Ако је сваки пример појма P такође и пример појма Q, онда се каже да је појам P мањег степена апстрактности (мање апстрактан) од појма Q.

Учење математике у нижим разредима мора да буде усмерено ка апстракцијама све већег реда, при чему се увек започиње примерима и завршава дефиницијама. Никако не треба ићи обрнуто, од дефиниције, јер дефиницијом се иде уназад, од вишег ка нижем реду апстракције, дедуктивно. Десило би се тада да појмови којима се дефинише још нису код деце формирани, што би водило формализму и учењу напамет.

Из изнетог може се усвојити као принцип учења следеће:

При формирању појмова вишег степена апстракције потребно је да су у потпуности усвојени појмови који у томе учествују. Ти појмови најчешће представљају полазне примере за новоформирајући појам.

Методичка импликација изнетог принципа јесте захтев да се пре обраде новог појма понове појмови нижег степена апстракције који учествују у његовом формирању. Мора се водити рачуна и да појмови који се употребљавају у формирању нових појмова буду јасни, јер њихова нејасноћа повлачи и нејасноћу појма који се формира.

Конкретизација и специјализација

Велики значај у усвајању математичких појмова на узрасту 7–11 година, када су деца још на нивоу конкретних операција, игра конкретизација и специјализација. Циљ *конкретизације* јесте да се деци омогући да лакше могу да усвоје сложене апстрактне и логичке структуре. На пример, појам разломка

усваја се преко конкретних дељења целине на делове (дели се круг на делове, дуж на мање дужи итд.); дистрибутивни закон лако се усваја ако се посматра обим конкретног правоугаоника; појам сабирања два броја уводи се конкретним посматрањем два дисјунктна скупа итд. Конкретизација се врши и када се апстрактно-општа својства употпуњују (одсликавају) преко конкретно-појединачног. На пример, општи појам геометријских тела употпуњује се преко разних конкретних модела (коцка, квадар, купа итд.).

Специјализација представља мисаону операцију помоћу које се преносе својства која важе за неки шири скуп на неки његов прави подскуп. На пример, ако се својства која важе за ма који правоугаоник примењују на квадрат, онда се врши специјализација. До појма квадрата, дакле, може да се дође специјализацијом, посматра се специјални правоугаоник чије су све четири странице једнаке. Узме ли се сада конкретан правоугаоник (квадрат) са страницама дужине 5, онда је извршена конкретизација.

Аналогија

Аналогија потиче од грчке речи ἀναλογια (лат. *analogia*) и значи *сличност*, истоветност, или сагласност у особинама неких објеката. Пример Аристотелове аналогије је „кичма је за рибу исто што и кост за животињу“. Смисао ове аналогије може се изрећи и формулом A : B = C : D. У овом случају кажемо да су A и C аналогни. A и C су аналогни, јер имају заједничке особине и сличан однос према B и D. У настави аналогија представља наставни поступак којим се оцењује да ли, и у којој мери, два садржајно различита феномена имају неку општу структуру. Аналогија представља и значајан научни метод у постављању хипотеза, које треба доказати, али аналогија је и мисаона операција. Ако аналогију посматрамо као логички метод, онда можемо рећи да је она облик посредног закључивања код кога се полази од посебног или појединачног и закључује на посебном или појединачном по сличности. Ако су два предмета слична по неким особинама, можемо закључити да су слична и у другим особинама. Суштина закључивања по аналогији састоји се у следећем:

Ако објекти A и B имају нека заједничка својства $s_1, s_2, \ldots, s_n$ и при томе објекат A има и неко својство s_{n+1} закључујемо да и објекат B има својство s_{n+1}. Другим речима, на основу сличности два објекта у неким особинама изводи се закључак да су ти објекти слични и у другим особинама. Упоређивање објеката чини основу аналогије. Закључивањем по аналогији долази се до претпоставки, хипотеза, које треба доказати. Следећи пример показује примену закључивања по аналогији: Познато је (Питагорина теорема) да је површина квадрата конструисаног над хипотенузом једнака збиру површина квадрата конструисаних над катетама. По аналогији можемо закључити да је и површи-

на правилног многоугла конструисаног над хипотенузом, једнака збиру површина сличних многоуглова конструисаних над катетама.

Закључивање по аналогији мора да се провери, јер може довести и до погрешних закључака, што проистиче из чињенице да објекти могу бити слични у неким особинама, али не морају у другим. Следећи пример закључивања по аналогији даје погрешан закључак: Из тачне чињенице да је $3 \cdot (4 + 5) = 3 \cdot 4 + 3 \cdot 5$, по аналогији закључујемо погрешно да је и $3 + (4 \cdot 5) = (3 + 4) \cdot (3 + 5)$, или $3 \cdot (4 \cdot 5) = (3 \cdot 4) \cdot (3 \cdot 5)$.

Да би закључци по аналогији били поузданији, појмови чију сличност упоређујемо треба да имају што већи број заједничких својстава и да та својства буду што битнија за наведене појмове.

Упоређивање

Упоређивање или компарација лежи у основи свих других мисаоних операција. Помоћу упоређивања мисаоно се успостављају сличности и разлике међу посматраним појавама. Упоређивати се могу само појмови који имају везу један са другим. Можемо упоређивати квадрат и правоугаоник, али нема смисла упоређивати, на пример, троугао и новчану јединицу. Следећи пример показује како може да се примени упоређивање у настави математике: После решавања низа задатака типа $3 + 1 = 4$, $1 + 3 = 4$; $2 + 3 = 5$, $3 + 2 = 5$; $12 + 3 = 15$, $3 + 12 = 15$; ... ученици упоређивањем долазе до закључка да збир не зависи од промене места сабирака.

Ради развијања способности упоређивања и самосталности код ученика, задатке треба усложњавати, на пример, на следећи начин:

У чему је разлика, а у чему сличност следећих израза: $5 + 3$, $4 + 3$, $8 – 3$, $7 – 3$, $6 + 3$, $9 – 3$.

Обично деца сличност најпре траже у задатим операцијама (слични су изрази $5 + 3$, $4 + 3$, $6 + 3$, као и $8 – 3$, $7 – 3$, $9 – 3$); у првој групи додаје се 3, а у другој одузима 3. Разликују се по томе што је у првој групи вредност израза за 3 већа од првог сабирка, а у другој за 3 мања.

Задатак може даље да се учини сложенијим ако се изрази напишу на следећи начин:

$5 + 3 \quad 4 + 3 \quad 6 + 3$

$8 – 3 \quad 7 – 3 \quad 9 – 3$

и затражи од ученика да упореде одговарајуће парове и искажу шта су уочили. При упоређивању парова, осим што уочавају да се у првом изразу додаје 3, а у другом одузима 3, могу уочити да се у сваком пару израза одузимање врши од

броја који је вредност првог израза. Ово ће ученици уочити теже, али, уколико је потребно, треба их постепено водити ка откривању описаног својства.

Добро је задавати задатке и у општијем виду. На пример, од ученика се тражи да опишу шта уочавају у следећем низу израза: 1 + 1, 2 + 1, 3 + 1, 4 + 1, 6 + 1, 7 + 1.

Ученици уочавају да је свуда сабирање, да се додаје 1, али прави квалитет ће се исказати када уоче да је низ првих сабирака 1, 2, 3, 4,... нарушен, јер недостаје израз 5 + 1.

ЗАКЉУЧАК

Развијање математичког мишљења представља један од најважнијих циљева наставе математике. Да би тај, на први поглед једноставно формулисан, циљ могао бити остварен потребно је, пре свега, прецизно одредити шта се под математичким мишљењем подразумева, односно шта чини његов садржај, како би се на основу тога могла изградити и адекватна стратегија за његово развијање. Нажалост, ни међу теоретичарима ни међу практичарима који се баве наставом математике нема сагласности у том погледу. Из тога произилазе и бројни проблеми и тешкоће у његовом остваривању, а развијање математичког мишљења своди се на идеал коме треба тежити и који ће бити остварен сам по себи у процесу манипулисања са математичким садржајима. У том контексту је важно указати и на чињеницу да математичког мишљења, а ни мишљења уопште, нема без мисаоних операција (анализе, синтезе, апстракције, генерализације, конкретизације, специјализације, аналогије и упоређивања). Отуда и потреба да наставници разумеју њихову суштину и препознају математичке садржаје на којима се ове операције могу развијати, имајући истовремено у виду да су оне међу собом чврсто повезане и да прожимају целокупни процес наставе математике.

Литература

Бантова, М. А., Белтякова Г. В. (1984). *Методика преподавания математики в начальных классах*. Москва: Просвешение.

Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lenzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim/Basel.

Веийль, А. (1989). *Математическое мышление*. Москва: Наука.

Гнеденко, Б. В. (1982). *Формирование мировоззрения учащихся в процессе обучения математике*. Москва: Просвещение.

Гусев, В. А. (2003). *Психолого-педагогические основы обучения математике*. Москва: Вербум.

Давыдов, В. В. (1986). *Проблемы развивающего обучения*. Москва: Педагогика.

Дејић, М., Егерић, М. (2007). *Методика наставе математике*. Београд: Учитељски факултет.

Дејић, М. (2009). Анализа циљева наставе математике. У: *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет.

Дрозина, В. В., Дильман, В. Л., Дрозин, Д. А. (2012). *Как научит младших школьников решать нестандартные задачи*. Москва: URSS.

Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранны психологические труды*. Москва: Педагогика.

Zech, F. (1998). *Grundkurs Mathematik didaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik* (9. изд.). Weinheim und Dasel.

Маричић, С. (2009). Операционализација критичког мишљења као услов његовог развијања у настави математике. У: *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет.

Метальский, Н. В. (1989). *Пути совершенствования обучения математике*. Минск: Университетское.

Оганесян, В. А., Колягин Ю. М., Луканкин Г. Л., Саннинский В. Я. (1980). *Методика преподавания математики в средней школе*. Москва: Просвешение.

Прванович, С. (1970). *Методика савременог математичког образовања у основној школи*. Београд: Завод за уџбенике.

Рубинштейн, С. Л. (1958). *О мышлении и путях его исследования*. Москва: АН СССР.

Смирнов, А. А (1967). *О некоторых вопросах программированного обучения*. Москва: Знание.

Стољар, А. А. (1969). *Педагогика математики*. Минск: Вышэйая школа.

Hentig, H. von (1971). *Allgemeine Lernziele der Gesam tschule. In: Lernziele der Gesamtschule*. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 12. Stuttgart.

Хинчин, А. Я. (1963): *Педагогические стати*. Москва.

Якиманская, И. С. (1979). *Развивающее обучение*. Москва: Педагогика.

Winter, H. (1972). Vorstellungen zur Entscheidung von Curricula für den Mathematikunterricht in der Gesamtschule. In: *Beitrage zum Lernzielproblem*. Retingen.

Шпијуновић, К. (2005). *Стваралачко мишљење и математичко образовање*. Ужице: Учитељски факултет Ужице.

Špijunović, K., Maričić, S. (2011). Development of pupils' mathematical thinking as a goal and task of the initial teaching of Mathematics. In: *The modern society and education – The VI International Balkan Congress for Education and Science*. Skopje: Fakulty of Pedagogy „St. Kliment ohridski“.

Prof. Dr. Mirko Dejić
University of Belgrade, Teacher-training Faculty of Belgrade
Prof. Dr. Krstivoje Špijunović
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice
Mr. Vesna Milenkovic

BASIC THINKING OPERATIONS IN THE FUNCTION OF FULFILLING THE GOALS OF TEACHING MATHEMATICS

Summary

Various conceptions of the aims of teaching mathematics put in the foreground the so-called development goals, which are primarily related to the mental development of students. Proceeding from this, the authors draw attention to two issues. First, the development of mathematical thinking, as one of the most important tasks in teaching mathematics and secondly, the most important cognitive operations (analysis, synthesis, abstraction, generalization, concretization, specialization, analogy and comparison) participating in the development of mathematical concepts and in the solving of mathematical problems, and therefore contribute to the objectives of teaching mathematics.

Key words: *goals of mathematics teaching, thinking, mathematical thinking, thinking operations, development of students.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::51
Изворни научни чланак
стр. 525–534

Radovan Antonijević, PhD
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEM SOLVING IN MATHEMATICS TEACHING AND STUDENTS' ACHIEVEMENT OBSERVED BY QUALITY OF OUTCOMES*

Abstract: This paper deals with the complex relationship between problem solving in mathematics teaching and students' achievement in the field of mathematics. According to several studies on problem solving in mathematics teaching, problem solving represents one of the most efficient forms of activities in mathematics teaching. The relationship is also explored by using the TIMSS 2003 data for eighth grade students in Bulgaria, Former Yugoslav Republic of Macedonia, Serbia and Slovenia. The article also examines a specific „lack of information“ regarding the data gathered by the TIMSS 2003 questionnaires, as well as its consequences on the quality of undertaken analysis and conclusions made. Due to the fact that the TIMSS 2003 study yields mainly generally oriented data, without attempts to treat deeply some of the investigated questions, researchers should be aware of shortcomings of the TIMSS 2003 data in general. It is discovered that there are some connections between activities in domain of problem solving in mathematics teaching and student achievement in the field, because higher level of achievement has the groups of students which exercise activities of problem solving, than groups which didn't do that. It is confirmed that activities of problem solving in mathematics teaching impact level and quality of student achievement in the field.

Key words: *mathematics teaching, problem solving, TIMSS 2003, student achievement, educational outcomes.*

INTRODUCTION

Some types of teaching and learning activities in mathematics have significant value to the processes of development of students' cognitive abilities and skills in the field of mathematics, as well as for overall development of students' cognitive abilities and skills. Problem solving is one of these the most efficient forms of work in mathematics teaching.

* This work is a result of the project „Models of evaluation and strategies of improvement education quality in Serbia“ (No. 179060, 2011–2014), financially supported by Ministry of Education, Science and Technological Development, Republic of Serbia.

Students' achievement in the area depends on many factors, including existence and the main characteristics of problem solving conception, presented in mathematics teaching, quality of problem solving tasks that are solved by students (Jinfa & Brook, 2006), teachers' preparation for conducting problem solving conception, students' level of motivation and educational aspiration in the field of mathematics in general and especially in the area of problem solving, students' level of conceptual understanding as a base for problem solving, etc. Some of these factors of influencing are mutually interconnected and it causes their particular features. However, some of them appear relatively independent in regard to the others. For example, students can be common motivated for mathematics teaching and learning, and, based on the fact, there is also their motivation in the area of problem solving, which is independent from specific characteristics of problem solving activities and which is sourced from common motivation for mathematics.

Many studies has emphasized that the main purpose of problem solving in mathematics teaching is to improve the overall quality of that teaching, resulting in better students' achievements (see, for example, Grouws & Cebulla, 2000). However, these studies differ in elements reported as the main factors of mathematical problem solving efficiency and its impact on students' achievement in mathematics.

An appropriate definition of problem solving task, as a microelement of problem solving, refers to the answer of the question: What are essentials of problem solving task? In other words, in order to clarify the issue of problem solving task, we may ask some of the following additional questions: (1) *Under which conditions we can claim that one mathematical task is problem solving task for a student*? and (2) *What is the main criterion for mathematical task to be problem solving task*?

Contents of problem solving tasks in mathematics teaching stretch from simple symbolic form to different types of lesser or more complex textual form. Furthermore, there are some different combinations of symbolic and textual contents of forms between these two poles. In general, problem solving tasks are routine and non-routine mathematical tasks. In some broader sense, each mathematics task represents problem solving task for certain student. For example, one of the symbolic forms of mathematical problem solving task is the following: $2x + 5 = - 7$. In this case, it is given in form of equation. Finding solution for the unknown value „x“ is requested in the case of this simple task. First of all, in order to solve this task, students must be familiar with procedures in working with equations. Moreover, students have to possess basic knowledge on structure of relations inside the formulated problem space, such as the position of „x“ value, relation between positive and negative numbers, etc. Students have to find out which steps may be done in procedure of solving, in order to solve this equation. But, there is some kind of dilemma, formulated by the questions: is this really simple mathematical task, in fact, problem solving task, or for whom it is simple problem solving task and for whom is not?

As it previously mentioned, each task in mathematics teaching may be, but not always „must be“, problem solving task, with adequate problem that has to be solved by students. Then, what is the difference? Essential element of some mathematical task, as

well as problem solving task in any other field, the element which enables it to be a kind of problem solving task, is existing one or several cognitive obstacles in its didactic structure. Procedure of solving the problem means finding adequate solution for given problem, regarding the overcoming given obstacle(s). The existence of obstacle and its level of difficulty in a problem solving task is relative one. An obstacle in mathematics task for a student in third grade of elementary school, for instance, is regularly not the obstacle for a fifth grade student. But, it may not be constant rule, because of the fact that there can be some weak students in fifth grade, which are not able to solve given problem task, regarding the overcoming given obstacle in its structure.

In procedure of solving some problem, structured didactically inside appropriate mathematical task, a student which solves the problem has to use own prior knowledge, developed abilities and skills, problem solving strategies, decision making, and reflective thinking, in order to accomplish their goals, regarding the finding out the correct solution(s). From this point of view, each student uses his/her own strategies, knowledge, abilities and skills which possess, in the unique process, in order to achieve goal, and problem solving procedure has some specific characteristics, besides he fact that there are some elements of uniformity in the process of problem solving. That is the reason due to the fact that each mathematics task, in fact, is not exclusively problem solving task for each student.

Exploring relationship between problem solving in mathematics teaching and students' overall achievement in mathematics is one of the complex research problems. There are many factors determining its complexity. The best way of exploring problem solving importance in mathematics teaching is through experimentally designed research, using experimental and control groups of students. In this kind of research there are opportunities for controlling different factors of influencing students' achievement. But, in practice, experiment is very complex model of research for achieving all conditions of appropriate exploration. Based on this fact, descriptive method of exploring problem solving influence on students' achievement in the field of mathematics is more often used, and there are various types of research models in the domain. Problem solving is appropriately treated in the TIMSS 2003[1] assessment of students' achievement in the areas of mathematics and science. This area of mathematics is considered in the TIMSS 2003 assessment frameworks (Mullis *et al*., 2003) as an important factor of student success in mathematics. Moreover, problem solving is treated in frameworks of

[1] The TIMSS 2003 (Trends in International Mathematics and Science Study) is the third circle in continuing of an international assessment of fourth and eighth grade students in the fields of mathematics and science teaching, as well as their achievement dependence of the mathematics and science curricula contents, school context for teaching and learning and home context for learning. This paper is based on the secondary analyses of collected data, obtained from TIMSS 2003 assessment of the Serbian eighth grade students' sample. Basic and essential results from secondary analyses were previously presented in the book TIMSS 2003 u Srbiji (TIMSS 2003 in Serbia), published by the Institute for Educational Research (Antonijević i Janjetović, 2005). Moreover, the TIMSS 2007 is conducted in Serbia, on the sample of primary shools, school directors, teachers of mathematics and sciences and eighth grade students, as a last circle of this study of the eighth grade students' assessment condacted in Serbia.

cognitive domains in mathematics. There is separate cognitive domain formulated as „solving routine problems“, which includes assessment of the following cognitive abilities and skills in mathematics teaching: selecting, modeling, interpreting, applying and verifying/checking (Mullis *et al*., 2003). This cognitive domain is based on the fact that problem solving abilities and skills present desired outcomes of mathematics teaching, which are connected with many others mathematics topics.

Both sectors of the TIMSS 2003 study include different types of problem solving tasks, regarding the types of problems. Anyway, TIMSS 2003 mathematics problems are conceptualized in real-life situation, or conceptualized as purely mathematics questions involving numeric or algebraic expressions, functions, equations, geometric figures, or statistical data sets (Mullis *et al*., 2003; 2005). On the other hand, based on the level of complexity, the TIMSS 2003 problem solving items are set as routine problems and multi-step word problems.

Discussion of the presence and main characteristics of problem solving in the TIMSS 2003 mathematics curriculum leads unavoidably to the necessity for analyzing of variable predictability level (Köller *et al*., 1999). It is an important element of evaluation of students' achievement in the field of mathematics, due to the fact that there are many relations between contextual factors of teaching and learning mathematics and students' achievement.

METHODOLOGY

There are several ways for exploring problem solving influence on the overall students' achievement in mathematics. The extent and quality of problem solving in mathematics teaching gather the main group of factors influencing achievement, referring to problem solving frequency and nature of problem solving tasks given students to find out solutions for them. In this study, problem solving influence to students' achievement in mathematics is explored by analyzing mathematics teachers' variables from the TIMSS 2003, devoted to teachers' statements on the presence of some problem solving activities in mathematics teaching.

In the field of exploring presence and quality of problem solving in mathematics, there are 2 variables in the student questionnaire and 8 variables in the mathematics teacher questionnaire devoted to exploring the topic. Three of these variables from the teacher questionnaire are chosen in this study to explore their main characteristics of students' achievement across them. A „lack of information“ is also discussed in the paper (Antonijević, 2007), regarding data gathered by the TIMSS 2003 questionnaires, and its consequences on the quality of thorough analysis and made conclusions. The „lack of information“ is present in some cases and reason for this shortage of the structure of questionnaires can be found in a general intention of questionnaire items' designer to construct questionnaires in order to obtain extent volume of information, sometimes not taking into account necessity for some level of depth and strength of the collected information.

The sample of eighth grade students in this study includes TIMSS 2003 samples from four Balkan countries: Bulgaria, Former Yugoslav Republic of Macedonia, Serbia[2] and Slovenia. The similar cross-country analysis approach is applied in our previous study (Antonijević, 2007), and results of the Serbian eighth grade students in mathematics are also presented (Antonijević, 2006). The numbers of eighth grade students and their overall achievement in mathematics across countries are given in the Table 1. All calculations were made based on separate sample approach calculations, without carrying out four-country sample calculations.

Table 1. *Students' average achievement in mathematics* (Mullis *et al*., 2004)

Country	N	Average Achievement	Standard Error
Bulgaria	4117	476	4.3
FYROM*	3893	435	3.5
Serbia	4296	477	2.6
Slovenia	3578	493	2.2

* FYROM – *Former Yugoslav Republic of Macedonia*

As it can be seen from the previous table, there are some differences in students' achievement in mathematics across countries, and that eighth grade students from Bulgaria and Serbia had achieved similar results.

In the research, we had connected variables from four countries' BTM files (data from eighth grade mathematics teachers' questionnaire) and BSA files (eighth grade students' achievement data) and merging of files were done using student-teacher linkage files (BST). All estimations of students' achievement in the mathematics are made by calculating with so-called "1st mathematics plausible value", which exists for each student in student achievement files, as well as in the files merged using student-teacher linkage files, using unique TIMSS mean scale score (Martin *et al*, 2004). DPC IDB Analyzer software was used in carrying out each of defined analysis in the research. Using of this software is associated with the SPSS software, and both accompanied enabled appropriate approach to the TIMSS International Data Base (Martin *et al*, 2005).

TEACHERS' VARIABLES ON PROBLEM SOLVING IN MATHEMATICS

In the mathematics teacher questionnaire for eighth grade teachers, there are several variables devoted immediate or non-immediate to problem solving in mathematics teaching. These variables are formulated inside four different questions,

[2] In the TIMSS 2003 data base Serbia is signed by SCG national abbreviation (Serbia & Montenegro), but samples consisted only of the Serbian primary schools, excluding schools from Autonomous Region of Kosovo and Metohija.

which also involved great number of variables in different areas. It is the following questions, with belonging ordinal number in the questionnaire: (13) „In the past two years, have you participated in professional development in any of the following“; (14) „To what extent do you agree or disagree with each of the following statements“; (20) „In a typical week of mathematics lessons for the TIMSS class, what percentage of time do students spend on each of the following activities“, and (21) „In teaching mathematics to the students in the TIMSS class, how often do you usually ask them to do the following“? As we can see, there are different approaches applied across the questions, in exploring some phenomena. These differences determine overall qualities of exploring some defined subtopics inside, structured by the variables.

It could be supposed that mathematics teachers' professional development represents one of the important factors, which influences quality of implementing curriculum and students' achievement in mathematics. In the TIMSS 2003 assessment mathematics teachers' professional development is explored by the question 13, formulated as following: „In the past two years, have you participated in professional development in any of the following?“ The variable devoted to teachers' attitude towards problem solving and connected with the area, is formulated as „improving students' critical thinking or problem solving skills“.

Table 2. *Teachers' professional development: Improving students' critical thinking or problem solving*

Country (ID)		“YES“	„NO“
BGR	M	512.93	483.64
	S. D.	86.41	83.45
MKD	M	449.15	427.87
	S. D.	85.03	89.00
SCG	M	475.35	480.57
	S. D.	90.51	87.31
SVN	M	496.46	490.04
	S. D.	70.69	68.68
F = 44.005; df = 1; p = .000			

Teachers' professional development in the area of preparation how to improve students' critical thinking or problem solving, should be supposed as a proper way of influencing on problem solving quality in mathematics teaching, and consequently on students' achievement in mathematics. This variable presents indirect way of exploring problem solving, due to the fact that problem solving in the variable formulation is treated alternatively and non-directly. There is another one possible shortage existing in the variable. Even some teacher reported “yes“ in this case, it is, in fact, maybe only an attitude towards this element of his/her professional development, and it doesn't mean that the teacher had professional training in the area, and had opportunity to improve students' critical thinking or problem solving abiliti-

es and skills. In the samples of BGR, MKD and SVN we can see positive connectedness between the teachers' attitude and their students' achievement in mathematics. But, it wasn't possible to find out for the Serbian sample.

Mathematics teachers' attitudes were explored inside the item 14, formulated by the question: „To what extent do you agree or disagree with each of the following statements“? One of three variables devoted to problem solving is formulated on the next way: „Solving mathematics problems often involves hypothesizing, estimating, testing, and modifying findings“. This variable directly estimates teachers' attitude to what problem solving really includes, regarding the structure of problem solving in mathematics teaching. There are several components cited in the variable, which are not considered separately, but all of them are grouped together. Moreover, this variable includes not only teachers' attitude in the area, but also their knowledge, concepts and skills in the area, and answer in this variable requests both teachers' knowledge and attitude on problem solving in mathematics teaching. Results inside this variable across countries are given in the Table 3. Another two variables devoted to problem solving in the variable are formulated as following: „There are different ways to solve most mathematical problems“, and „Modeling real-world problems is essential to teaching mathematics“.

Table 3. *Teachers' agreement: Solving mathematics problems often involves hypothesizing, estimating, testing, and modifying findings*

Country (ID)		Agree a lot	Agree	Disagree	Disagree a lot
BGR	M	484.12	475.02	525.23	/
	S. D.	83.77	83.96	86.25	/
MKD	M	451.59	439.18	412.39	418.01
	S. D.	83.61	84.46	82.93	112.31
SCG	M	476.52	476.40	493.59	500.21
	S. D.	88.72	88.83	86.18	80.97
SVN	M	491.97	492.63	496.51	490.66
	S. D.	71.80	69.24	72.21	64.16
F = .065; df = 1; p = .799					

As it can be seen from the previous table, there is no regular increasing of mathematics teachers' agreement followed by students' achievement increasing across categories. The shortage we can see in this variable is in the nature of teachers' attitude, which maybe not supported by adequate teachers' education in the area of problem solving. But, there is no variable devoted to gather this kind of information in the mathematics teacher questionnaire and thus there is „lack of information“ in this case.

The item 20 is devoted to the mathematics teachers' reports about what percentage of time was spent for different activities in mathematics teaching. Two of several variables are devoted to problem solving activities and they are formulated on the next way: “Working problems with your guidance“, and “Working problems

on their own without your guidance“. These variables are open-ended ones and teachers reported giving percentage for each activity.

The item 21 is devoted to teachers' reports about how often students were asked to do certain activities in mathematics teaching. There are two variables in the area of problem solving, formulated on the next way: “Work on problems for which there is no immediately obvious method of solution“, and „Decide on their own procedures for solving complex problems“. It was interesting to explore results inside the first of these two variables, and it can be seen in the Table 4.

Table 4. *Teachers' frequency of applying:*
“Work on problems for which there is no immediately obvious method of solution“

Country (ID)		Every of almost every lesson	About half the lessons	Some lessons	Never
BGR	M	465.94	511.64	480.40	445.92
	S. D.	77.27	90.84	81.18	83.13
MKD	M	450.69	458.12	432.01	404.31
	S. D.	88.96	80.36	85.83	100.53
SCG	M	475.77	493.86	474.12	491.30
	S. D.	89.42	85.70	87.41	94.16
SVN	M	502.59	503.78	492.29	477.29
	S. D.	66.39	72.30	69.52	68.76
F = 21.273; df = 1; p = .000					

Based on the students' mean scores across categories inside this variable, it can be seen that there is some kind of regular increasing of students' achievement when there is increasing of teachers' reports regarded presence of problem solving tasks without immediate obvious method of solution. However, there is no stable increasing in each country's sample and including all categories of reporting. It imply that there is no opportunity for some stronger conclusions, by analyzing relations between teachers' reports about problem solving activities and students' overall results in mathematics.

CONCLUSIONS

Presence of problem solving in prescribed mathematics curriculum, as well as in mathematics teaching process, may significantly improve students' achievement. It was one of the hypotheses in conceptualizing of the analysis conducted in this paper.

Some of the TIMSS 2003 variables in the area of problem solving have relatively low and disputable level of predictability. In other words, it is hard to give appropriate explanations, using quantitative and qualitative methods of analysis, about connections between some independent and dependant variables. One of the main reasons we can find out in the area of the main characteristics of the mathematics te-

achers' variables. These variables examine attitudes and opinions about some matters in the area of problem solving activities, but they do not examine if these activities really exist in mathematics teaching and learning practice, in which forms exist, what are the main characteristics of these forms, etc. Thus, we could see some kind of „luck of information“ in the area.

One of the reasons of low predictability of the analyzed variables maybe will be found in the structure of categories that these variables contain. The categories such as „agree a lot“, „agree“, „disagree“, and „disagree a lot“, maybe doesn't represent the best model for examining teachers' attitudes, and some other model of estimation may be better, such like scaling estimation, for instance, which means presence of different kinds of possibilities for reporting about value of some own attitudes in teachers.

The TIMSS 2007 doesn't directly enable opportunity to connect students' activities in the area of problem solving and students' achievement in the area of problem solving. It is only possible to connect and make some statistical procedures in some non-direct ways, which don't enable getting the TIMSS mean scores, but only row scores, internationally and longitudinally incomparable.

References

Antonijević, R. (2006). Mathematics achievement of Serbian eighth grade students and characteristics of mathematics curriculum, *Journal of the Institute for Educational Research*, Vol. 38, No. 1, 225–246.

Antonijević, R. (2007). Differences in teaching and learning mathematics in relation to students' mathematics achievement in TIMSS 2003, *The Second IEA Research Conference: Proceedings of the IRC-2006 – Volume One* (269–281). Amsterdam: IEA.

Antonijević, R. i D. Janjetović (Eds.) (2005). *TIMSS 2003 u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja (*TIMSS 2003 in Serbia*).

Grouws, D. A, Cebulla, K. J. (2000). *Improving student achievement in mathematics*. Lausanne: PCL.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 3, 235–266.

Jinfa, C., M. Brook (2006). Looking back in problem solving, *Mathematics Teaching*, № 196, 42–45.

Köller, O., J. Baumert, M. Clausen & I. Hosenfeld (1999). Predicting mathematics achievement of eight grade students in Germany: an application of parts of the model of educational productivity to the TIMSS data, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 5. No. 2, 180–194.

Martin, M. O. (ed.) (2005). *TIMSS 2003 user guide for international database*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Martin, M. O., I. V.S. Mullis & S. J. Chrostowski (eds.) (2004). *TIMSS 2003 Technical report: findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzales & S. J. Chrostowski (2004). *TIMSS 2003 international mathematics report: findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, T. A. Smith, R. A. Garden, K. D. Gregory, E. J. Gonzales, S. J. Chrostowski & K. M. O'Connor (2003). *TIMSS 2003 assessment frameworks and specifications 2003*: 2nd edition. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, G. J. Ruddock, Ch.Y. O'Sullivan, A. Arora & E. Erberber (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Проф. др Радован Антонијевић
Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду

ОДНОС ИЗМЕЂУ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ И ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА ВИЂЕН КВАЛИТЕТОМ ИСХОДА

Резиме

У овом раду предмет проучавања представља сложен однос између активности у проблемској настави математике и постигнућа ученика у овој области. У оквиру више истраживања решавања проблемских задатака у настави математике установљено је да активности у проблемској настави представљају један од најефикаснијих облика активности у настави математике. Однос између активности у проблемској настави математике и постигнућа ученика сагледаван је у оквиру овог проучавања коришћењем TIMSS 2003 података за ученике осмог разреда из Бугарске, Македоније, Србије и Словеније. Такође, у раду се разматра и специфичан „недостатак информација“ (lack of information) у вези са подацима које су прикупљени TIMSS 2003 упитницима, као и одраз тог недостатка на могућности анализе и извођење закључака. TIMSS студије прикупљају углавном опште податке и не постоји оријентација да се дубље и обухватније третирају неки од проучаваних проблема и питања. Стога, истраживачи треба да буду свесни ограничења у реализацији секундарне анализе TIMSS 2003 података. Реализованим квантитативним и квалитативним проучавањем установљено је да постоји повезаност између активности у области решавања проблемских задатака у настави математике и ученичких постигнућа у овој области, јер виши ниво постигнућа имају групе студената које упражњавају активности решавања проблемских задатака, у односу на групе које су мање у прилици да то чине у настави математике. Тиме је потврђено да ова врста активности у настави математике доприноси вишем нивоу и квалитету ученичких постигнућа у овој области.

Кључне речи: *настава математике, проблемска настава, TIMSS 2003, постигнуће ученика, образовни исходи*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::51-028.31
Прегледни научни чланак
стр. 535–548

Доц. др Сања Маричић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ И УНАПРЕЂИВАЊЕ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ*

Апстракт: Увођење образовних стандарда означило је почетак једне нове реформе у образовању чији је циљ, пре свега, унапређивање и повећање квалитета школе и наставе. Србија се последњих година придружила глобалним реформским покретима увођења стандарда у образовни систем, што је резултирало доношењем *Образовних стандарда за крај обавезног образовања* (за десет наставних предмета) и *Образовних стандарда постигнућа за крај првог циклуса образовања* (за три наставна предмета: српски језик, математика и природа и друштво). У раду су приказане основне карактеристике образовних стандарда, а у циљу свеобухватнијег сагледавања њихове улоге и доприноса у настави, анализирана су искуства држава које су их раније увеле. Посебна пажња у раду усмерена је на образовне стандарде постигнућа за крај првог циклуса образовања за наставни предмет математика, у функцији унапређивања почетне наставе математике (конкретизација циља и задатака наставе, диференцијација, вредновање и оцењивање и друго), али и улоге коју остварују у односу на учитеље, родитеље, ученике.

Кључне речи: *образовни стандарди постигнућа, почетна настава математике, образовање.*

Живот у савременом друштву, мотив за стицањем квалитетних знања, али и мотив за престижом на тржишту друштва знања – пред образовање поставља нове изазове, који иницирају реформе и промене у образовању. Једна од промена, која је карактеристична за крај XX и почетак XXI века, настала на иницијативу бројних међународних организација (OECD, WTO, Светска банка), у циљу побољшања ефикасности, управљања, али и провере квалитета образовног система – заснована је на увођењу образовних стандарда, за које се верује да представљају „чаробно средство за подизање квалитета школе и стварање нивоа наставне културе“ (Oelkers 2005: 7).

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Прве иницијативе за доношење образовних стандарда настају у САД-у с циљем унапређивања и повећања квалитета образовања и рада школа. Међутим, занимљиво је да први образовни стандарди, донети 1989. године, нису донети од стане Владе, већ од стране *Националног савета наставника математике* (*National Council of Teachers of Mathematics* (*NCTM*)) који је чинио тим стручњака и наставника математике, а чији је циљ био да унапреди квалитет математичког образовања. Касније се доносе бројни правни оквири и документи (*Improving America's School Act*, 1994; *Goals 2000: Educate Ameruica Act* и други) којима се уређују и доносе национални образовни стандарди, као и стандарди за поједина предметна подручја. Под утицајем глобализације, снажног утицаја политике САД-а, али и лоших резултата које су ученици постизали на међународним тестирањима (PISA), доношење и увођење образовних стандарда проширено је и на већину земаља света, а њихово увођење образлаже се „важношћу захтева за повећање квалитета школе и наставе“ (Палекчић 2007: 85), као и реаговањем на захтев за „одговорним, ваљаним и ефикасним образовањем“ (Гојков 2009: 53). Почетком XXI века, нарочито се оснажује и иницијатива, која је 2002. године објављена у форми закона под називом *No Child Left Behind* (NCLB, *Ни једно дете не сме да заостаје*), по којој свако дете без обзира на разлике мора да достигне постављене стандарде образовања.

У теоријским и стручним оквирима образовни стандарди се различито схватају. Најчешће се под овим појмом подразумевају *стандарди постигнућа* (*output standards*), односно „ниво компетенција ученика, утврђене образовном политиком, које је могуће проверити применом објективних инструмената“ (Meyer 2004: 21). Међутим, појам *образовни стандарди*, поред стандарда постигнућа укључује још две димензије овог појма: *стандарде садржаја* (content standards, curiculum standards, input standards) и *стандарде ресурса* (opporttunity-to-learn-standards) (Ravitch 1995; Daro et al., 2011). У овом раду разматрају се, пре свега, образовни стандарди постигнућа.

Суштину постојања и потребе увођења образовних стандарда у образовни систем, Е. Клим описује у једној реченици: „радите јасно и концентрисано оно што је важно у нашем школском систему“ (Klieme et al., 2007: 47). По његовом мишљењу, они обједињују наставу и учење око заједничких циљева, јер су засновани на циљевима образовања који карактеришу национални план и програм за одређени предмет (NRC, 1996). По мишљењу М. Палекчића, образовни стандарди „служе као референтни оквир за програмирање, организацију и извођење процеса поучавања и учења у школи и као основа за евалуацију постигнућа ученика“ (2007: 86). Они представљају „врсту образовног мониторинга и евалуације школе“ (Klieme et al., 2007: 47). Како се то истиче, они одређују минимални ниво компетенција које се очекују од свих ученика на одређеном нивоу постигнућа (OECD, 2005). Осим тога, они служе као основа за оријентацију свих заинтересованих страна у образовном процесу (учитељи, родитељи, ученици, администрација, јавност) тако што дају повратну информацију о остварености

обавезних захтева, али и шире као основа за евалуацију на свим нивоима (образовни систем, школе, разреди, региони) (Blum et al., 2005).

Увођење образовних стандарда са собом је донело један нови приступ у образовном систему у коме су циљеви и задаци образовања операционализовани од стране стручњака преко кључних компетенција које ученици у образовно-васпитном систему треба да постигну, за разлику од претходног стања у коме су захтеве наставног плана и програма учитељи операционализовали и конкретизовали као циљеве учења, односно као то Р. Лерш истиче „уместо досадашњег улазног усмеравања образовног система преко наставних планова и програма, сада се општи циљеви образовања конкретизују у облику налога за деловање који утврђују шта поједини ученици морају знати и умети ако те циљеве сматрамо досегнутим“ (Lersch 2005: 90). У оваквом приступу образовању оријентација је на ученичким постигнућима, а достизање стандарда проверава се емпиријски, путем тестова. Зато се и каже да образовни стандарди нису ништа друго него критеријуми који налажу које аспекте образовања и у којем погледу треба мерити (Herzog 2006), односно представљају нормативни услов преко кога остварују контролну функцију, дакле, „дају, на основу општих циљева образовања, конкретна очекивања наставе и учења у школи, који су повезани са садржајем одређеног предмета“ (Reiss 2004: 636). На тај начин, образовни стандарди „доприносе доношењу одлука које су транспарентне, а тиме и проверљиве, према научним и професионалним критеријумима“ (Klieme 2003: 22). Из тих разлога С. Башић, с правом истиче, да су они истовремено и циљ и критеријум, јер треба да јасно поставе и једнозначно формулишу циљеве учења и истовремено послуже као критеријум за квалитет наставе, односно успешност процеса учења и поучавања (2007: 117).

Србија се последњих година прикључила глобалним реформских покретима увођења образовних стандарда у образовни систем што је резултирало доношењем *Образовних стандарда за крај основног образовања и васпитања* за десет наставних предмета (српски језик, математика, историја, географија, биологија, физика, хемија, музичка култура, ликовна култура и физичко васпитање). На основу ових стандарда донети су и *Образовни стандарди постигнућа за крај првог циклуса основног образовања и васпитања* за три наставна предмета (српски језик, математика и природа и друштво), који су усвојени 2011. године. Носилац посла у припреми ових стандарда био је Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, као институција која је *Законом о основама система образовања и васпитања* (2009) основана у циљу праћења и вредновања образовног система. Као полазне основе у раду коришћени су већ донети стандарди постигнућа за крај основног образовања и васпитања, постојећи наставни планови и програми, референтна стратешка документа о правцима развоја образовања, као и резултати међународних истраживања. Они су усвојени и примењују се у раду школа почев од школске 2011/2012. године.

Образовни стандарди у нормативним актима дефинисани су као „искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању“ (Чапрић 2009: 5). С обзиром на то да су у Србији први пут усвојени образовни стандарди постигнућа, да се на њих гледа као на „ново средство“, непознаницу, да се од њих много очекује у смислу унапређивања квалитета почетне наставе математике, али и да постоји и извесна сумња и скептицизам, као и да не постоје искуства у њиховој примени и да их чека евалуација, дорада, провера у пракси – морамо се осврнути и анализирати искуства оних који су их раније увели.

Искуства америчког образовног система, једно од најдужих искустава у примени образовних стандарда постигнућа – нису у потпуности позитивна. Наиме, резултати анализе успешности ученика, ефикасности и квалитета школа показују да је увођењем образовних стандарда наставни програм знатно редукован, да је све више ученика који напуштају школу пре завршетка одређеног ступња образовања (са израженим трендом повећања), као и да се предвиђа да ће до 2014. године 95% свих школа бити означено као неуспешне (према: Bašić 2007: 121–122). Поред тога, највећи број приговора односи се на начин утврђивања остварености стандарда постигнућа, односно на тестирање, јер се знање своди само на мерљиве компоненте које је могуће измерити тестовима. Овакав начин вредновања и мерења образовних постигнућа ученика – имплицирао је и бројне друге последице по образовни систем, али се пре свега, одразио на квалитет наставе и учења у којој су дидактичко-методички поступци стављени у други план, наставни програм редукован на садржаје који су предмет тестирања, а настава сведена на припрему ученика за успешно попуњавање тестова. Међутим, чак и таква оријентација наставе показала се неефикасном, јер су постигнућа ученика на тестовима из године у годину све слабија. У циљу да „задовољи захтеве за NCLB и производе веће успехе цене, многе државе поједностављују тестове и спуштају ниво стандарда“ (Darling-Hammond 2004, према: Stedman 2011: 6), што је резултирало смањењем наставних програма, деморалисањем наставника и додатним централизовањем власти у државним бирократијама (Mathison & Ross 2004).

Поразан је резултат и изневерена су очекивања увођења образовних стандарда, нарочито у оним сегментима образовног система који је њиховим увођењем требао да буде унапређен, а односи се на повећање праведности у образовању и једнакости образовних шанси, јер резултати показују да школски тестови још више појачавају социјалне разлике (Amrein & Berliner, 2002). Поред тога, важан приговор упућује се на рачун посматрања резултата образовања као производа, при чему се „смањује одговорност за властито учење, јер у првом плану није ученик (као субјекат властитог образовања) него школа, успех школе и упоредивост резултата на тестовима са другим школама“ (Bašić 2007: 123).

Искуства земаља са европског простора у вези са увођењем образовних стандарда у образовни систем слична су америчким. Тако се и у Енглеској

основни приговори односе на тестирање, као вид провере њихове остварености и истиче да су они узроковали усмереност наставе на оно што ће бити тестирано и произвели су *teaching-to-test-effect* (Goldstein 2004). У таквој ситуацији незадовољни су и наставници и ученици. Наставници су незадовољни, између осталог, зато што већи део времена проводе на припремама за тест, а незадовољство ученика проистиче из тога што се често стављају у испитне ситуације које их излажу стресу. У таквом систему, сигурно је да настава губи на квалитету. Из тих разлога све више иницијатива за интерним вредновањима квалитета школа и наставе, односно за таквим вредновањем, које не мери само когнитивна постигнућа код ученика, већ и друге аспекте рада и живота школе. Поред ових, озбиљне примедбе упућују се на рачун недовољне бриге о ученицима са посебним потребама, како онима који имају сметње у развоју, тако и онима са изнадпросечним способностима.

За разлику од већине земаља, у Немачкој су, с циљем осигурања и управљања квалитетом образовања у школама, али и осигурања могућности упоређивања завршних диплома и проходности образовног система, уведени образовни стандарди који су конципирани само за средњи ниво (*Regelstandard*). Њихова основна карактеристика јесте да су тродимензионални, односно у себе укључују образовне циљеве, на основу којих су изведени модели компетенција и формулисани стандарди, а они су преведени у конкретне захтеве који се мере тестовима. Неки од основних приговора који се упућују овим образовним стандардима везани су директно за њих, а односе се на непрецизност у формулисању појединих стандарда што доводи до њиховог различитог схватања од стране наставника, и ствара потешкоће у проверавању њихове остварености. Поред тога, приговори се односе и на велики број стандарда за један наставни предмет, што је у извесној мери последица чињенице да су они у школама заменили наставне програме, јер се не односе само на језгро, већ на све садржаје. Поред тога, образовни стандарди конципирани су само за одређене предмете, па постоји опасност да остали предмети буду занемарени. Наравно, искуства у примени стандарда и овде су иста као и унапред наведеним државама, а односе се на опасности које проузрокује учење само за тест.

У образовни систем у Аустрији, на бази немачког, такође, су уведени образовни стандарди само за средњи ниво постигнућа. За њих је карактеристично да су усмерени на битна подручја наставног предмета и описују очекиване резултате учења, и то само она која су важна за даљи наставак образовања и доживотно учење. Уведени су као помоћно средство у вредновању и као подстицај за промену културе учења и наставе.

Последњих година, тј. од 2001. године када је OECD објавио резултате PISA тестирања фински образовни систем привлачи пажњу и изазива огроман интерес, а нарочито анализа образовних стандарда који чине саставни део образовног система ове државе. У финском образовном систему не фигурира термин *образовни стандарди* и то, пре свега, због „асоцијације на уско схваћен

појам тест-стандарда (стандарда постигнућа)“ (Bašić 2007: 136). Уместо термина образовни стандард у употреби је појам „добар стандард“ који обухвата стандарде садржаја (знања) и стандарде постигнућа (способности) којима ученици морају располагати на крају обавезног школовања. Сам концепт стандарда другачије је постављен у односу на већину других земаља. Они представљају саставни део школске и наставне културе, а утемељени су на „схватању школе као окружења која се прилагођава развоју и потребама ученика“ (Bašić 2007: 136). Усмерење целокупног образовног система и поступања у оквиру њега јесте на стварању услова за једнакост образовних шанси, односно, на стварању услова да се ученици развијају у складу са својим индивидуалним могућностима. Овако схваћени образовни стандарди нису усмерени само на постигнућа ученика, већ представљају стандарде који треба да омогуће квалитетно и успешно образовање. Стандарди образовања у Финској подељени су у неколико група:

(1) Стандарди усмерени на ученика (индивидуални захтеви, дијагностика, подстицај; индивидуална брига и праћење сваког ученика појединачно; индивидуализација учења; интегрисање потенцијално неуспешних у школском учењу; повратна информација, праћење у учењу, вредновање и самовредновање успеха);

(2) Стандарди усмерени на учење (учење у смисленим везама, самосталног учење примерено могућностима као коначни циљ; радост учења и стварања, диференцирање учења на темељу уочених разлика);

(3) Стандарди усмерени на школу као заједницу: учити и живети у демократији (етос, поверење, поштовање, школа као простор искуства и живота, уместо школа као припрема за живот, школа као демократска заједница и место потврђивања, отварање школе и учешће у друштву, школа као интегрални део друштва, учитељ као представник и стваратељ културе);

(4) Стандарди усмерени на школу као институцију учења – реформе „изнутра“ и „одозго“ (профил и развој школе, радна култура и организација, евалуација, даље образовање наставника) (према: Bašić, 2007: 138–139).

Овакав концепт стандарда треба да осигура квалитет школе и наставе, али и да буде оријентир за професионално усавршавање учитеља. Осим тога, оно што је и основни проблем у вези са утврђивањем нивоа постигнућа стандарда у другим земљама – тестирање – у Финском образовном систему не представља проблем, јер је провера постигнућа поверена самим учитељима, тако да на крају нема тестирања.

Као што се види, искуства у вези са образовним стандардима у другим земљама нису у потпуности позитивна. Међутим, образовни стандарди, ипак, представљају неизоставан елемент сваког образовног система и они свакако остварују своју основну мисију због које су и уведени – да повећају квалитет и ефикасност образовног система. По мишљењу А. Пешикан, квалитет у приме-

ни стандарда лежи и у појмовном прецизирању термина *стандард*, односно да ли су нам „стандарди *циљ* реформе и настојања да се поправи стање у образовању или су они *инструмент* за његово поправљање“ (2012: 14). У зависности од тога како се схватају, у великој мери зависи и успешност реформе засноване на увођењу образовних стандарда. Једнострано посматрање и схватање образовних стандарда сигурно неће унапредити квалитет наставе, учења, школе, образовног система у целини, зато их треба схватити и посматрати, као средство које тежи подизању квалитета школовања. У складу са тим, С. Башић (2007) издваја три нивоа очекивања од образовних стандарда: први, на нивоу образовног система (економско-социјална перспектива), други, на нивоу школе (организацијска перспектива) и трећи, на нивоу наставне културе (дидактичко-методичка перспектива). На првом нивоу очекивања образовни стандарди треба да осигурају обавезно образовање и једнака права за све ученике, већу проходност у образовном систему, флексибилност школског система, јединствено темељно образовање и упоредивост школа у једној држави, али и транспарентност и помоћ свим заинтересованим странама у разумевању основних циљева школе. На нивоу школе они остављају велику слободу за унутаршколско планирање учења, за разлику од наставног плана који је ограничен на језгровни курикулум. На нивоу дидактичко-методичке перспективе од њих се очекује да покрену нову наставну праксу на бази проширеног конструктивистичког појма учења, а у циљу развијања компетенција, да понуде критеријуме добре наставе, али и да буду критеријуми за вредновање резултата учења и повратну информацију наставницима и школама о властитом раду.

У којој мери ће образовни стандарди у Србији испунити очекивања – остаје отворено питање, с обзиром на чињеницу да је прошла тек једна година њихове примене у образовном систему. Да би се остварили намере увођења образовних стандарда, неопходно је да они буду добро конципирани. Међутим, посао на изради образовних стандарда постигнућа веома је сложен, одговоран, студиозан и деликатан. Чак се истиче да за развој „добрих, интелигентних стандарда треба много година (око 10) и да на том задатку морају бити ангажовани бројни стручњаци разних профила, дакле, треба постојати институт за развој образовних стандарда“ (Bašić 2007: 149).

Намеће се питање: *Шта су то добри образовни стандарди?* Основна обележја добрих стандарда, по мишљењу Е. Клима јесу: „стручност, фокусираност, кумулативност, обавезност за све, диференцираност, разумљивост и остваривост“ (Klieme et al., 2007: 24). У конципирању националних образовних стандарда у Србији основу за израду стандарда чинио је документ *The Development of National Educational Standards Federal Ministry of Education and Research* (2002) на основу којег су издвојене основне карактеристике добрих стандарда: проверљивост специфікованих образовних исхода, фокус на темељна знања, кумулативност, диференцијација, разумљивост, изводљивост, обавезност за све (Чапрић 2009: 5–6).

У раду ћемо се осврнути на образовне стандарде постигнућа за наставни предмет математика за крај првог циклуса образовања и указати на неке од карактеристика ових стандарда, као и на неке од функција које могу остварити у циљу унапређивања квалитета почетне наставе математике.

Основна мисија увођења образовних стандарда постигнућа за наставни предмет математика јесте да унапреде квалитет почетне наставе математике. Стандарди постигнућа за наставни предмет математика за крај првог циклуса утврђени су за следеће области:

1) Природни бројеви и операције са њима,

2) Геометрија,

3) Разломци и

4) Мерење и мере.

За сваку од наведених области стандарди су конкретизовани, у односу на сложеност захтева, когнитивну комплексност и обим знања, на три нивоа постигнућа: основни, средњи и напредни ниво, при чему сваки наредни ниво подразумева да је ученик савладао знања и вештине са претходног нивоа. На основном нивоу постигнућа у почетној настави математике, од ученика се очекује да „влада појмовима бар у смислу њиховог разликовања на класи одговарајућих примера и распознаје и користи одговарајуће термине и ознаке. Уз помоћ интерпретација (сликом, узорним примерима и сл.) способан је за основно оперисање“ (Станојевић 2010: 7). Очекује се да ће сви ученици, а најмање 80% њих постићи овај ниво. На средњем нивоу постигнућа, ученик треба да је оспособљен да сам издваја одговарајуће примере и да уме да истиче њихова карактеристична својства, оперише њиховим симболима по правилима која процедурално изражава, тачно рачуна и иконички их представља и показује виши степен увежбаности рачуна. Очекује се да ће 50% ученика постићи овај ниво. На напредном нивоу постигнућа, ученик треба потпуно да влада појмовима, да оперише са њима по прихваћеним правилима која уме да исказује вербално и симболички, да разуме хијерархију појмова и упоређује их по степену њихове апстрактности, да уме да закључује на основи претпоставки које су формално исказане (разуме и сам изводи неке једноставније доказе) и да достиже висок степен аутоматског извођења операција. Очекује се да ће око 25% ученика постићи овај ниво.

Шта се добило у почетној настави математике овако дефинисаним стандардима? Стандарди у почетној настави математике треба да подстакну учитеље да стварају услове, да креирају окружење које је прилагођено ученичковим могућностима и усмерено на његов развој, да одаберу садржаје, поступке, методе, облике рада и друго, како би ученици на крају одређеног образовног нивоа поседовали знања одређеног нивоа квалитета. Њихово увођење у образовни систем треба да допринесе повећању квалитета почетне наставе математике, али и квалитета математичких знања. С обзиром на то да је на нивоу Европске уније компетентност у области математике идентификована као јед-

на од кључних компетенција неопходних за лично испуњење, активно грађанство, социјално укључивање и запошљавање у друштву знања у 21. веку (*Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies* 2011: 7) очекивања од образовних стандарда и на том пољу су велика, а посебно се очекује да дају резултате на пољу међународних тестирања. Наиме, лош успех на међународним тестирањима (PISA, TIMSS), али и велике разлике у успеху међу ученицима, међу регионима унутар држава, али и међу самим државама – унео је забринутост међу креаторе образовне политике, што је био повод за постављање циља да неписменост у способности разумевања прочитаног, математичке и научне писмености до 2020. године међу петнаестогодишњацима буде испод 15% (*ET 2020*, 2008), а очекује се да увођење стандарда може да допринесе остваривању овог циља.

За разлику од претходног стања, у коме су учитељима основу за деловање и дидактичко-методичко поступање представљали циљ и задаци, сада су то стандарди постигнућа. Већ на уводним странама постављених стандарда указује се на разлику између образовних циљева формулисаних у наставним програмима и стандарда. Те разлике огледају се „како у функцији коју имају, тако и у степену операционализације и прецизности исказа“ (Чарапић 2009: 5), односно преко стандарда се „образовни циљеви и задаци преводе на много конкретнији језик који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења“ (Станојевић 2010: 7). У ситуацији пре доношења образовних стандарда учитељ је на основу оперативних задатака за сваки разред појединачно имао смернице шта ученици треба да знају, а сада су ти захтеви конкретизовани кроз јасно истакнута знања, умења и вештине, и то по нивоима постигнућа. Међутим, поједине формулације могу и да изазову одређене дилеме у примени стандарда у почетној настави математике. На пример, у области *Природни бројеви и операције са њима* експлицитно се само један стандард односи на знања ученика о множењу и дељењу. Реч је о стандарду 1МА.1.1.3. дефинисаном на основном нивоу постигнућа по коме се од ученика очекује да *множи и дели без остатка (троцифрене бројеве једноцифреним) у оквиру прве хиљаде* (*Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања – Математика* 2011). На осталим нивоима постигнућа више се експлицитно не помињу стандарди који захтевају од ученика извођење наведених рачунских операција. Да ли то значи да тежиште почетне наставе математике треба да се заснива на оспособљавању ученика да множе и деле троцифрене бројеве једноцифреним, ако се зна да је наставним планом и програмом предвиђено да се у оквиру наставе математике у четвртом разреду ученици оспособе за множење и дељење вишецифрених бројева, или је захтев за овладавањем овим знањима имплицитно садржан у некој другој формулацији? Исто тако, наставни програм не предвиђа садржаје који се односе на *запремину коцке и квадра*, а стандардима је предвиђено да ученици на напредном нивоу постигнућа *умеју да израчунају запремину коцке и квадра када су подаци дати у истим мерним јединицама* (*Општи стандарди постигнућа – образовни стан-*

дарди за крај првог циклуса обавезног образовања – Математика 2011). Намеће се питање: Да ли је овако формулисан стандард представља визију садржаја неког новог наставног програма, с обзиром да у *Закону о основама система образовања и васпитања* стоји да се „наставни план и програм доноси се у складу са утврђеним принципима, циљевима и стандардима постигнућа“ (2009: члан 72) и значи да учитељи треба да га примењују или је само ствар неспоразума која произлази из нејасних формулација?

Падају у очи и одређене недоследности у прецизности у одређивању припадности појединих стандарда областима. Тако је на уводним странама документа у којима се представљају стандарди наведено да је у области *Мерење* предвиђено „познавање јединица за дужину, површину, запремину, масу, време и углове, као и њихово претварање“ (Станојевић 2010: 8). У операционализацији стандарда за математику за крај првог циклуса образовања у области *Мерење и мере* наведени су стандарди постигнућа који се односе на познавање и претварање јединица за мерење масе, времена, запремине течности и новчане вредности, док захтеви који се односе на знања о јединицама за дужину и површину, као и њихово претварање, нису наведени у оквиру ове области, него у области *Геометрија* иако се ради о садржајима који се односе на *Мерење и мере*.

Рад у почетној настави математике уз употребу образовних стандарда омогућава и диференциран приступ. Учитељ на основу процене нивоа постигнућа у сваком тренутку може да постави захтеве према ученику. Овакав приступ омогућава и праћење напредовања ученика које се заснива на систему захтева кроз дефинисана постигнућа, јер наставник има јасна упоришта за процену. Осим тога, јасно дефинисане знања, умења и вештина, по нивоима постигнућа учитељима у почетној настави математике омогућава и давање реалних процена о ученицима са посебним потребама. У односу на основни ниво постигнућа, учитељи реалније и објективније сагледавају могућности ученика и на основу тога осмишљавају индивидуалну подршку, али исто тако у односу на напредни ниво сагледавају потенцијале ученика који постижу изванредне резултате у настави математике.

Треба напоменути да увођење образовних стандарда у почетној настави математике треба да обезбеди оцењивање, које је, пре свега, објективније, које није креирано у односу на поређења са другим ученицима, које није субјективно, већ оцењивање које је усаглашено са унапред постављеним критеријумима и које је упоредиво како са постигнућима сваког појединог ученика, тако и поређење са другим разредима, школама, регионима. На тај начин и школе и учитељи добијају јаснију слику о резултатима свога рада, али и основу за поређење са другим колегама и школама.

Када су у питању ученици и родитељи, образовни стандарди постигнућа у почетној настави математике омогућавају ученицима и родитељима да имају увид у то шта се од њих очекује, са којим знањима треба да располажу према

нивоима постигнућа, али и шта ће се вредновати, што ће им помоћи да усмере додатну пажњу и напоре на суштинске садржаје.

Као што се види, постоје бројне улоге које увођење образовних стандарда постигнућа може да донесе у циљу унапређивања почетне наставе математике. У којој мери ће они оправдати своје увођење, у којој мери ће остварити своју функцију у почетној настави математике, као и бројна друга питања везана за њих – остају отворена и чекају да буду истражена. Како то А. Пешикан истиче, „постоје нужни предуслови за развој и примену стандарда, али не постоје још увек јасни механизми за праћење и обезбеђивање свих нужних корака на том путу, нити довољна свест о склиским и ризичним тачкама и начинима да се предупреде специфични проблеми“ (2012: 17). Међутим, чињеница је да су образовни стандарди неопходни као средство које треба да унапреди и подигне квалитет почетне наставе математике, обезбеди јединствену евалуацију рада учитеља, ученика, школе, образовног система у целини. У циљу дораде постојећих и стварања нових образовних стандарда постигнућа – треба следити пример добре праксе коју нуде, пре свега, стандарди које је конципирао *National Council of Teachers of Mathematics – NCTM стандарди* који су уместо на постигнуће (*output* оријентацију) усмерени на сам процес учења математике. Сигурни смо да ће подизању квалитета почетне наставе математике допринети систем образовних стандарда као што је овај, који је пре свега оријентисан на (1) *стандарде ресурса* (opporttunity-to-learn-standards), којима су одређени стандарди услова рада у школи, али и стандарди доброг професионалног рада учитеља и (2) *стандарде садржаја* (content standards, curiculum standards, input standards). Све то доприноси да се избегне оријентација искључиво на резултате образовног процеса.

Литература

Amrein, A. l., Berliner, D. C. (2002). High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18). Retrieved 25. 06. 2012. from http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/.

Bašić, S. (2007). Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma, u: Previšić, V. (ur). *Kurikulum: teorija – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga. p. 117–155.

Blum, W., Christina Drüke-Noe, Dominik Leiß, Bernd Wiegand & Alexander Jordan, Kassel (2005). Zur Rolle von Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung im Mathematikunterricht, *Analyses*, ZDM 2005 Vol. 37 (4), стр, 267–274.

Гојков, Г. (2009). Образовни циљеви и образовни стандарди, у: К. Шпијуновић (ур): *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 53–78.

Goldstein, H. (2004). *Measuring educational standards.* Retrieved 18. 07. 2012. from http://www.bristol.ac.uk/cmm/team/hg/measuring-educational-standards. pdf

Darling-Hammond, L. (2004). From „separate but equal“ to „No Child Left Behind“: The collision of new standards and old inequalities. In D. Meier & G. Wood (Eds.), *Many children left behind*. Boston: Beacon Press, p. 3–32

Daro, P., Mosher, F., Corcoran, T. (2011). *Learning Trajectories in Mathematics: A Foundation for Standards, Curriculum, Assessment, and Instruction*, CPRE (Consortium for Policy Research in Education).

ET 2020. Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (2008). Council Conclusions. European Commission.

Закон о основама система образовања и васпитања РС (2009). Службени гласник РС, бр. 72/2009.

Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H., Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.* Berlin.

Lersch, R. (2005). Nastava kao čin uravnoteženja. *Pedagogijska istraživanja*, II(1), str. 85–100.

Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies (2011). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Mathison S., Ross, E. W. (Eds.). (2004). *Defending public schools, Volume IV: The nature and limits of standards-based reform and assessment*. Westport, CT: Praeger.

Meyer, H. (2004). *Was ist gutter Unterich?* Berlin: Cornelsen.

NRC (1996). *National Science Educational Standards*. Washington: The National Academies Press.

OECD (2005). *Definition and Selection of Key Competencicies: Executive Summary*. OECD.

Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. u Previšić, V. (ur). *Kurikulum: teorija – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga. str. 39–115.

Пешикан, А. (2012). Стандарди образовања као начин подизања квалитета образовања. *Иновације у настави*, XXV(1). Београд: Учитељски факултет, стр. 5–21.

Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education. A Citizens' Guide*. Washington: The Brookings Institution.

Reiss, K. (2004). Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), p. 635–649.

Станојевић, Д. (ур.) (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Математика*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Stedman, L. C. (2011). Why the Standards Movement Failed. An Educational and Political Diagnosis of Its Failure and the Implications for School Reform, Critical Education, 2(1), p. 1–21.

Oelkers, J. (2005). Was sollen Bildungsstandards in der Schule? Retrieved 30.07.2012. from http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Meldungen/Oelkers. pdf

Општи стандарди постигнућа – образовни стандради за крај првог циклуса обавезног образовања – Математика (2011). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Herzog, W. (2006). Bildungsstandards – ein neues insturment der schulreform? *Odgojne znanosti*, 8 (11), Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 11–30.

Чапрић, Г. (ур.) (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Доц. Д-р Саня Маричич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Резюме

Внедрение образовательных стандартов ознаменовало начало новой реформы образования, направленной, прежде всего, на совершенствование и повышение качества школы и учения. Сербия в последние годы присоединилась к глобальным движениям реформы и внедрениям стандартов в систему образования, что привело к принятию *Образовательных стандартов в конце обязательного образования* (для десяти учебных предметов) и *Образовательных стандартов достижения в конце первого цикла обучения* (для трех учебных предметов: сербский язык, математика, природа и общество). В статье представлены основные характеристики образовательных стандартов; с целью более широкого рассмотрения их роли и вклада в образование были проанализированы опыты тех стран, в которых они были ранее введены. Особое внимание уделяется образовательным стандартам достижения в конце первого цикла образования для учебного предмета математики в функции развития начального преподавания математики (конкретизация целей и задач обучения, дифференциация, анализ и оценка и т.д.), а также роль, которую осуществляют в отношении учителей, родителей, учащихся.

Ключевые слова: *образовательные стандарты достижения*, *начальное преподавание математики*, *образование*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::51
Стручни чланак
стр. 549–560

Др Алија Мандак
Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Лепосавићу
Др Снежана Ивковић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту

РЕАЛИЗАЦИЈА НЕКИХ САДРЖАЈА ИЗ ОБЛАСТИ ПРИРОДНИХ БРОЈЕВА ПУТЕМ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Апстракт: У првом делу рада расправља се о три веома важна питања, када је реч о проблемској настави: прво је организовање и извођење проблемске наставе, друго је значај проблемске наставе и треће – час проблемске наставе. Потребно је велико знање и посебна сензибилност за њено организовање и извођење, посебно за организовање и извођење часа. Ток наставног часа треба да се одвија по фазама које су наведене. Притом, не треба бити крут и шаблонизован, што значи да неке фазе могу да се обогате садржајем, изоставе или скрате. У другом делу рада наведене су теме из програмског садржаја који се тиче скупа природних бројева, обрађене проблемском наставом. То су: (1) Записивање бројева у облику збира и производа, (2) Зависност разлике од промене умањеника и (3) Неједначине са множењем и дељењем.

Кључне речи: *природни бројеви, проблемска настава, наставни час, значај проблемске наставе.*

I

1. Проблемска настава је велики изазов и за ученике и за наставнике. За ове друге и врло одговоран посао. Управо зато је потребно знање и сензибилност за његово организовање и извођење. Стечено искуство, али и теоријски налази казују да је могуће издвојити неколико упутстава којих наставник треба да се придржава да би у овоме успео (Дејић, 1996):

– Ток наставног часа треба да се одвија по фазама које су напред наведене. Притом не треба бити крут и шаблонизован, што значи да неке фазе могу да се обогате садржајем, изоставе или скрате.

– Проблемске тешкоће требало би постепено повећавати.

– Атрактивна и привлачна проблемска ситуација је неопходност. Она се ствара на почетку часа и треба да мотивише ученике на размишљање и активност.

– Одмереност према узрасту и способностима ученика свега што је релевантно у проблемској настави је императив. Под способностима ученика треба подразумевати: степен психичког развоја, претходно знање, мотивисаност за решавање проблема и др.

– Тежина проблема не треба код ученика да остави утисак нерешивости. Међутим, проблем не треба да буде и без тешкоће, исувише лак. Најбоље је ако је тежина проблема нешто изнад способности и могућности ученика. То их, између осталог, одвлачи од рутинираног решавања проблема.

– Потребно је водити рачуна о времену. За обраду једне наставне јединице путем проблемске наставе потребно је више времена у поређењу са другим начинима рада. И сам ток часа је нешто спорији.

– У току наставе потребно је подстицати ученике на истрајност и упорност, које су неопходне у оваквој настави. Притом је веома значајно да ученици увиде неопходне везе међу чињеницама, али и да изналазе нове и различите путеве за решење.

– Потребно је одмерити неопходан број и врсте чињеница које ће се ученицима понудити. Не уносити небитне, или сувише небитних чињеница.

– Требало би имати у виду да је проблемску наставу могуће комбиновати са другим начинима рада, како у систему часова тако и на једном часу.

– Наставник треба да истрајава у намери да ученици буду активни у свим фазама проблемске наставе. У неким фазама могу се користити и неке испробане врсте наставе каква је хеуристичка настава.

Наведена упутства не треба схватити као шаблоне и круто их се придржавати. Флексибилност и осећај за примену и наставника и ученика су неопходни.

2. Досадашња теоријска и емпиријска истраживања показала су да проблемска настава има вишеструко велики значај (Ничковић 1974: 77). Структурално посматрано тај значај је у следећем:

(1) развијање мотивације и интересовање ученика за учење;

(2) васпитање личних особина какве су:

- упорност,
- истрајност,
- систематичност,
- иницијативност,
- дисциплинованост,
- сналажљивост и др.;

(3) развијање навика и техника самосталног учења;

(4) вежбање мишљења и особина мишљења:

– апстрактно и теоријско,
– стваралачко,
– критичко,
– способност инвентивног и оригиналног у решавању проблема,
– способност изналажења нових могућности у решавању проблема,
– способност преструктурисања претходног знања;

(5) развијање логичких операција:

– анализа и синтеза,
– компарација,
– диференцијација,
– идентификација,
– апстракција, и
– генерализација;

(6) Проблемска настава ефикасније утиче:

– да ученици стичу основну математичку културу потребну за откривање улоге и примене математике у различитим подручјима човекове делатности (математичко моделовање), за успешно настављање образовања и укључивање у рад;

– да развија ученикову способност посматрања, опажања и логичког, критичког, стваралачког и апстрактног мишљења;

– да ученици стичу способност изражавања математичким језиком, јасност и прецизност изражавања у писменом и усменом облику;

– да изграђује позитивне особине ученикове личности, као што су: истинољубивост, упорност, систематичност, уредност, тачност, одговорност, смисао за самостални рад;

– да оспособи ученике за прецизност у мерењу, цртању и геометријским конструкцијама;

– да ученицима омогући разумевање одговарајућих садржаја природних наука и допринесе радном и политехничком васпитању и образовању;

– да интерпретацијом математичких садржаја и упознавањем основних математичких метода допринесе формирању правилног погледа на свет и свестраном развитку личности ученика;

– да ученици стичу навику и обучавају се у коришћењу разноврсних извора знања.

Посебан значај проблемска настава има за кориговање наставног процеса и отклањање слабости у њему. То треба да ради наставник.

3. Када је о називу/синтагми реч, говори се о *структури часа проблемске наставе*, али и о *артикулацији часа проблемске наставе*. Суштинског, пак, разликовања нема.

Слично је и са етапама часа проблемске наставе: различити аутори наводе различит број етапа – најмање три највише шест. Када се наводе три етапе, онда су оне:

(1) „стварање проблемске ситуације,

(2) пројектовање, антиципирање и решавање проблема, и

(3) контролисање и проверавање“ (Пољак 1989: 255).

Када се наводе четири етапе, друга се разрађује на већи број подетапа. Основне четири су:

(1) „стварање проблемске ситуације,

(2) решавање проблема,

(3) вежбање и утврђивање, и

(4) домаћи задатак“ (Вилотијевић 1998:80–82).

Већина аутора ипак мисли да таквих етапа има шест. Међу њима су и математичари који су експериментисали са проблемском наставом у настави математике. Наводимо шест етапа проблемске наставе по схватању једног од њих:

(1) „стварање проблемске ситуације и формулисање проблема,

(2) формирање хипотеза,

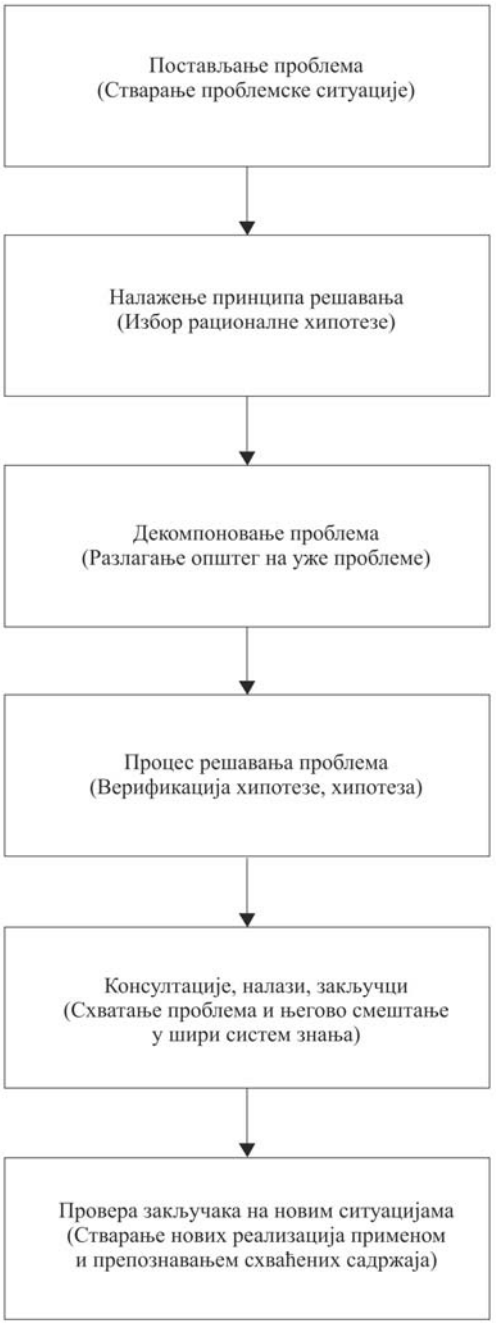
(3) декомпозиција проблема,

(4) решавање проблема,

(5) анализа резултата, извођење закључака и генерализација, и

(6) практична примена нових знања при решавању специјално одабраних задатака“ (Деји 1996: 88).

На часовима обраде новог садржаја, нарочито, било би потребно примењивати шест етапа проблемске наставе.



(Круљ и сар. 2003: 275).

Следе конкретни примери реализације три садржаја из области природних бројева предвиђених програмом за четврти разред основне школе.

II

1. Записивање бројева у облику збира и производа

Мама је дала Милошу 4 новчанице:
једну од 5000 динара,
једну од 500 динара,
једну од 50 динара,
једну од 2 динара,

и послала га у банку да му дају исту количину пара, али у апоенима (новчаницама) од по 1000, 100 и 10 динара.

Колико новчаница ће добити Милош?

а) Милош рачуна: 5000 + 500 + 50 + 2 = 5552. Значи, Милош има 5552 динара.

б) У банци су му дали 5 новчаница од по 1000 динара, 5 новчаница од по 100 динара, 5 новчаница од по 50 динара и 2 новчанице од по 1 динар.

Вредности израза а) и б) су једнаке.

$5000 + 500 + 50 + 2 = 5 \cdot 1000 + 5 \cdot 100 + 5 \cdot 10 + 2 \cdot 1$

Милош ће добити 17 новчаница, јер је: 5 + 5 +5 + 2 = 17

Значи, сваки број можемо раставити користећи декадне јединице. Наш број се састоји од 5 хиљада, 5 стотина, 5 десетица и 2 јединице.

Декадни записи формирају се низањем цифара 0, 1,..., 9, а место цифре (посматрајући с десна налево) одређује степен броја 10. Тако, ако a_i , i = 0,1,..., n означава цифру, тада декадни запис a_n, $a_{n-1}...a_1, a_0$ означава израз:

$$a_n \cdot 10^n + a_{n-1} \cdot 10^{n-1} \cdots a_1 \cdot 10 + a_0$$

1. Запиши број регистарске таблице са аутомобила, а затим напиши највећи број који се може написати користећи све цифре са таблице и представити га у облику збира и производа.

2. Зависност разлике од промене умањеника или умањиоца

1. Никола је добио од маме 5897 динара да купи себи неку играчку за Нову годину. Играчка је коштала 1489 динара. Никола се обрадовао јер је схватио да ће му остати нешто новца у каси. У том тренутку наишла је његова сестра и додала му још 76 динара. Никола се још више обрадовао.

Шта се све може израчунати из датих података?

Ученици самостално раде неко време, уз надгледање учитеља и његових евентуалних упутстава.

Може се рачунати:

а) Колико ће Николи остати у касици од пара које му је дала мама?

б) Колико је имао Никола укупно пара које су му дале мама и сестра и колико ће му остати у касици од тих пара?

в) Да ли је Николи остало више пара у случају под б (јесте/није)?

Рачунамо:

а) 5897 – 1489 = 4408

Николи ће остати 4408 динара од пара које му је дала мама.

б) (5897 + 76) – 1489 = 5973 – 1489 = 4484

Никола је имао укупно 5973 динара, а у касици му је остало 4484 динара.

в) 4484 – 4408 = 76

Николи је остало тачно за онолико више динара колико је добио од сестре.

Дакле, можемо закључити:

Ако се умањеник повећа за неки број и разлика ће се повећати за исти број.

И пишемо: нека су a, b, c било који природни бројеви, и

$$a - b = r \quad \text{њихова разлика}$$

$$(a + c) - б = r + c.$$

2. На једном камиону шумског газдинства налазило се 1234 јелки с кореном два дана пре Нове године. Првог дана је продато 489 јелки, другог још 326.

Шта се све може израчунати из датих података?

Ученици самостално раде.

Може се израчунати:

а) Колико је јелки остало на камиону после првог дана?

б) Колико је јелки остало на камиону после другог дана? На колико начина то можемо израчунати? Колико је јелки остало после другог дана и за колико је тај број мањи од броја јелки после првог дана?

Рачунамо:

а) 1234 – 489 = 745 Остало је 745 јелки.

б) Можемо израчунати на два начина:

1) (1234 – 489) – 326 = 745 – 326 = 419

2) 1234 – (489 + 326) = 1234 – 515 = 419

в) 745 – 419 = 326

После другог дана на камиону је остало 419 јелки, што је од 745 мање за 326, тачно онолико колико је продато другог дана. Дакле, можемо закључити:

Нека су a, b било који природни бројеви и a – б = r њихова разлика. Ако од умањеника одузмемо, или умањиоцу додајемо исти број c, при чему мора бити a > б и a > c, разлика се смањује за број c, и пишемо:

a – b = r

(a – c) – b = r – c

a – (b + c) = r – c.

3. У једном одељењу IV разреда скупљено је 66230 динара за прославу Нове године. Од тог новца купљен је сок за 3110 динара, а остатак је остављен за пакетиће. Међутим, учитељ се досетио да би и сам требало да допринесе и да нешто новаца, па је купујући сок додао својих 185 динара.

Шта можеш рачунати?

Ученици самостално раде неко време, уз надгледање учитеља и његових евентуалних упутстава.

Може се израчунати:

а) Колико је новца остало за пакетиће после куповине сока?

б) Колико је новца остало за пакетиће после куповине бомбона?

в) Колико је новца остало за пакетиће после додавања 185 учитељевих динара? Да ли више (да/не)? И за колико?

Рачунамо:

а) 6230 – 3110 = 3120

За пакетиће је остало 3120 динара.

б) 6230 – (3110 –185) = 6230 – 2925 = 3305

После куповине бомбона од стране учитеља остало је 3305 динара за пакетиће.

в) 3305 – 3120 = 185

Остало је 3305 динара, што је више за 185 динара од 3120 динара, тачно за онолико колико је додао учитељ. Дакле, можемо закључити:

Ако од умањиоца одузмемо неки број, разлика ће се повећати за тај исти број, и пишемо:

а – б = р

а – (б – с) = r + с, при чему је a > b и b > c.

4. При сабирању неколико бројева ученик је направио следеће грешке: у једном сабирку цифру јединице 2 заменио је са 9, цифру десетице 4 са 7 и цифру стотина 3 са 8. Како и за колико је променио тачан збир?

Решење:

Тачан збир је повећан за 537, јер је цифру стотина повећао за 5, цифру десетице за 3, а цифру јединица за 7.

(5 · 100 + 3 ·10 + 7 · 1 = 537)

3. Неједначине са множењем и дељењем

1. Никола је за рођендан добио од своја три ујака исту количину новца. Када је купио књигу која кошта 783 динара, остало му је мање од 1653 динара. Колико је новца Никола могао да добије од једног ујака?

Рачунамо овако:

х – сума новца коју је Никола добио од једног ујака.

3 · х – 783 < 1653.

3 · х је непознати умањеник.

Знамо да се разлика смањује ако се умањеник смањује. Дакле:

3 · х < 1653 – 783

3 · х < 870

х је непознати чинилац. Производ се смањује када се смањује чинилац, па је:

х < 870 : 3

х < 290

Никола је могао да добије од сваког ујака по мање од 290 динара. Али како је имао да купи књигу која кошта 783 динара, он је морао да добије од сваког ујака бар по 783 : 3 = 261 динара.

Дакле, Никола је могао да добије од сваког ујака:

$x \in \{261, 262, \ldots 289\}$

Уопште: ако су a, b, x, природни бројеви онда важи:

$a \cdot x < 8$

$x < 8 : a$

2. Младен је замислио један број. Затим је замишљени број помножио разликом бројева 234 и 2193 и добио производ који је већи од 2501. Који је број замислио Младен?

Рачунамо:

x – број који је замислио Младен.

$x \cdot (2234 - 2193) > 2501$ Овде је x непознати чинилац.

$x \cdot 41 > 2501$

$x > 2501 : 41$ Производ се повећава ако се повећава чинилац.

$x > 61$

$x \in \{62, 63, \ldots\}$

Уопште: Ако су a, b, x, природни бројеви, важи:

$a \cdot x > b$

$x > b : a$

3. Нацртај бројевну праву и на њој тамном бојом означи решење неједначине:

а) $(x + 123) \cdot 21 > 2625$

б) $55 \cdot (624 - x) > 16555$

в) $(2136 - 2121) \cdot x < 2549 + 961$

г) $(315 : 15) \cdot x < 126 \cdot 9$

а) Најпре решимо неједначину, а онда решење неједначине представимо на бројевној правој.

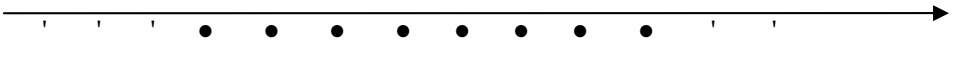
$(x + 123) \cdot 21 > 2625$

$x + 123 > 2625 : 21 \qquad x \in \{3,4,5, \ldots\}$

$x + 123 > 125$

$x > 125 - 123$

$x > 2$



б) $55 \cdot (624 - x) > 16555$

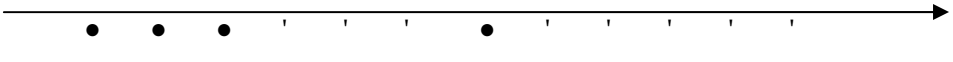
$624 - x > 16555 : 55$

$624 - x > 301$ x је непознати умањилац, па је

$x < 624 - 301$

$x < 323$

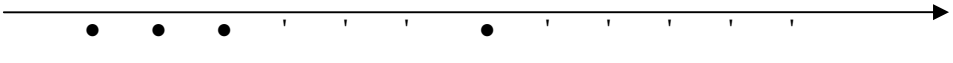
$x \in \{1, 2, 3, \ldots 322\}$



в) $(2136 - 2121) \cdot x < 2549 + 961$

$15 \cdot x < 3510$

$x < 234$

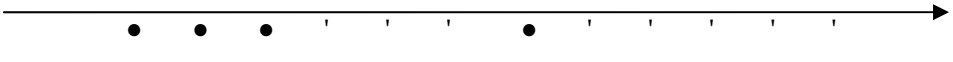


г) $(315 : 15) \cdot x < 126 \cdot 9$

$21 \cdot x < 1134$

$x < 1134 : 21$

$x < 54$



Литература

Вилотијевић, М. (1998). *Врсте наставе.* Београд: Учитељски факултет.

Воскресенски, К. (1988) Неке могућности примене учења путем решавања проблема у настави основне школе. *Педагошка стварност, 1*, Нови Сад.

Дејић, М. (1996). *Методичка трансформација одабраних садржаја нумеричке математике.* Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Дејић, М. (1997). Час проблемске наставе математике. *Иновације у настави*, 1, Београд.

Ивковић, С. (2012) *Реализација садржаја из области природних бројева путем проблемске наставе.* Лепосавић: Учитељски факултет.

Круљ, Р., Качапор, С., Кулић, Р. (2003). *Педагогија.* Београд: Свет књиге.

Мандак, А. (2005). *Основи наставе математике са збирком задатака.* Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.

Марјановић, М. (2004). *Приручник за уџбеник математике* (за I разред основне школе). Београд: Завод за уџбеник и наставна средства.

Ничковић, Р. (1974). *Настава путем решавања проблема.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Петровић, Н., Дејић, М. (1995). Један модел примене проблемске наставе у математици, *Норма*, Сомбор.

Пољак, В. (1989). Настава, *Педагошка енциклопедија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и други.

Шпијуновић, К. (2000). Развијање оригиналности у процесу математичког образовања ученика I–IV разреда основне школе. *Настава и васпитање*, 4, Београд.

Alija Mandak, **PhD**
University of Pristina – Kosovska Mitrovica, Teacher-training Faculty in Leposavic
Snežana Ivković
College for Teacher Training, Pirot

IMPLEMENTATION OF CERTAIN CONTENT IN THE FIELD OF NATURAL NUMBERS THROUGH PROBLEM TEACHING

Summary

In the first part of the paper three very important questions concerning problem teaching are discussed: the first is the organization of the problem teaching itself, the second is the importance of problem teaching, and the third – the class of problem teaching. All these require a good knowledge and sensibility; especially the class of problem teaching. It should be developed through stages that are stated in the paper. In doing this, the teacher must not follow the strict pattern. Some content can be changed, some sequences can be shortened or even omitted.

In the second part of the paper there are topics from the content on natural numbers, processed by the method of problem teaching. They are: 1) Writing numbers as a sum or as a multiplication product, 2) the dependence of the change on the changing of the minuend, and 3) inequalities with multiplication and division.

Key words: *natural numbers, problem teaching, class, te importacne of problem teaching.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 004.773:37
Прегледни научни чланак
стр. 561–570

Мр Бранка Арсовић
Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

МОГУЋНОСТИ ОБРАЗОВНЕ ПРИМЕНЕ БЛОГА*

Апстракт: Опште познато је да се аспекти образовања мењају паралелно са иновацијама у технологији. Сведоци смо да последњих година друштвени медији и мреже представљају феномен који је трансформисао друштво и комуникацију уопште, па не треба избегавати њихово коришћење и укључивање и у сам процес учења, наставе и образовања. Блог се, као посебна online медијска форма, показао ништа мање користан и пријемчив, од осталих ИКТ иновација, за употребу у образовне сврхе. Мада су, на први поглед, бројнији позитивни аспекти коришћења блога у наставном процесу, потребно је приликом одлучивања да ли користити блог или не, добро сагледати и постојеће, негативне аспекте његовог коришћења. Рад представља својеврстан допринос разумевању и сагледавању постојећих могућности (предности и недостатака), као и различитих начина примене блога у образовне сврхе.

Кључне речи: *друштвене мреже, блог, образовање, ИКТ.*

1. УВОД

Продор информационо комуникационих технологија (ИКТ) у школске учионице је неизбежна реалност, која нам се већ увелико дешава. И поред постојећег, првобитног отпора ка употреби ИКТ у настави, већина просветних радника је спремно дочекала и прихватила нове трендове у образовању. Као и све технолошке иновације, примена савремених ИКТ у образовању је прилично динамичан процес који, слободно се може рећи, доноси новине на дневном нивоу (Arsović, 2012). Управо због тога, имамо ситуацију да данас није довољно имати рачунар у учионици, већ је потребно показати ученицима (али и родитељима и осталим учесницима образовног процеса) да могу комуницирати са наставницима о образовним темама и ван учионица, ван устаљених временских периода и без ограничења наметнутих наставним планом и програмом, тј. и у обиму који може превазилази прописани, уколико ученик показује потребно интересовање.

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026 чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког равоја Републике Србије.

Применом ИКТ могуће је побољшати наставно-образовни процес, прилагодити га потребама и могућностима ученика, као и мотивисати ученике за даљње, самостално усавршавање и ван оквира предвиђених обрађиваним наставним темама. Да ли ће се применом модерних технологија побољшати образовни процес, у многоме зависи од начина примене ИКТ. Разноврсност информатичких технологија намеће и узрокује бројне начине њихове примене у процесу учења, па самим тим и различите начине утицања на образовни процес.

2. БЛОГ

Бројне су студије које разматрају утицаје система за е-учење (LMS), било да су они адаптивни или не, примену образовног софтвера, тзв. хибридно учење, или примену интернет технологија. У суштини, реч је о различитим формама примене ИКТ у процесу учења. Без обзира коју форму примене ИКТ у образовне сврхе разматрали, уочава се важност несметане и курентне комуникације ученик – наставник. У раду се разматра образовна примена карактеристичног облика интерактивног, комуникационог медија – блога.

2.1. Основни појмови

Шта је у ствари блог и како га најкраће дефинисати? На основу интернет извора и доступне литературе, може се навести неколико дефиниција, али се све на крају своде на основну: термин *блог* је скраћеница од *weblog* (*web* – мрежа и *log* – дневник), што би значило да је блог интернет дневник (Wikipedia, 2012).

Дакле, блог је је врста веб сајта, односно информатор доступан на интернету. Суштина блоговања почива у размени идеја, мишљења, знања и искустава. Ажурирање блога назива се „блогинг“, а онај који ажурира блог (администратор) је „блогер“.

Поједини чланци који се објављују на блогу називају се постови. Садржаји објављени на блогу су, најчешће, поређани хронолошки (приказани су обрнутим хронолошким редоследом од редоследа објављивања). Сваки нови чланак који се објави аутоматски се поставља на врх насловне странице блога, а чланак који је до тада заузимао то место помера се за једно место испод.

Блог може садржати: обичан текст, линкове (ка другим сајтовима, блоговима и ресурсима), мултимедијалне садржаје (фотографије, аудио-видео материјале и сл.) и друге формате, као ма који веб сајт. Обично је фокусиран на одређену сферу интересовања, тако да постоје блогови о готово било којој теми (образовање, маркетинг, музика, мода, лични дневник, хоби…). Блогу могу приступити чланови који могу исказати своје мишљење, разменити идеје, коментарисати објављене постове на блогу и сл.

Ширењем интернет мреже и повећањем броја корисника, електронска комуникација која користи блог постаје значајан облик интерактивног медија (Arsović, 2012). Почео се користити средином деведесетих година двадесетог века и може се сматрати најстаријим Web 2.0 алатом (Wikipedia, 2012).

2.2. Структура блога

У зависности од своје намене, блог може различито изгледати и садржати различите елементе. Уопштено говорећи, блог најчешће садржи следеће елементе:

– Списак новообјављених постова (*Recent posts*) – како само име каже, списак последњих неколико постова објављених на блогу, без обзира којој категорији припадају.

– Архиве (*Archives*) – иако се на насловној страни блога налазе само скорашњи уноси (неколико чланака, линкова и сл.), могуће је приступите и раније објављеном материјалу. Већ је речено да се објављени чланак помера према дну стране како се објављују нови постови, на крају такав чланак не нестаје, већ бива похрањен у архиву блога. Архива је лако доступна картотека са линковима ка претходним постовима блога.

– Категорије (*Categories*) – списак разних категорија под којима су разврстани сви чланци објављени на блогу. Свака категорија отвара нову страну која ће приказати списак свих објављених постова (те категорије), са кратким описом сваког од њих.

– Коментари (*Comments*) – испод сваког објављеног поста неког форума могуће је оставити свој коментар на исти (мада постоји могућност да сам блогер одабере опцију немогућности постављања коментара за одређене постове). Коментарима се врши размена мишљења, знања и искуства. Дакле, дискусија са посетиоцима блога врши се омогућавањем остављања коментара на објављене чланке.

– Место за пријављивање праћења (*Follow*) – уколико желите да добијате обавештења о актуелним објавама на блогу, можете у оквиру ове форме уписати своје податке и убудуће примати аутоматски генерисане e-mail поруке од администратора блога.

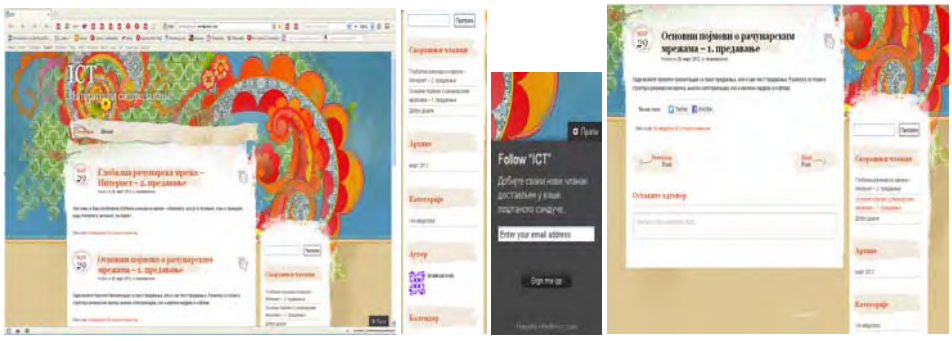
Осим наведених, на самом блогу се могу приказати и још неки елементи, као што су: календар, поље за претраживање блога и мреже по кључној речи, подаци о аутору и сл. Шта ће од наведених елемената бити укључено у саме странице блога, одлучује, приликом креирања, сам аутор, а у зависности од својих преференци и сврхе самог блога. Изглед и садржај блога носи лични печат аутора, који у њега додаје текстове, вести, мултимедијалне садржаје и коментаре по сопственом избору, па се зато може дефинисати и као лични online дневник, у коме су постови поређани хронолошки, од најновијих до најстаријих. Блог се може поделити са свима, или се приступ страници може ограничити за ширу јавности и приступ омогућити само изабраним особама.

У данашње време блог се све више користи. Битна ставка у овако великој популарности блога је једноставан поступак креирања и одржавања истог. Данас је лако и једноставно почети са блоговањем. Доступне су разне бесплатне блог платформе на којима се у неколико корака може покренути сопствени блог без претходног знања веб програмирања.

Трендови у блоговању прате убрзани темпо савременог друштва и комуникације, који се огледа у актуелности и брзини измене и објављивања доступних информација. Управо због тога су све популарнији микроблогови, који подражавају такав начин живота (записи на овим блоговима су елементарни и кратки, могу да се воде и прате путем мобилног телефона, што одговара ритму живота савременог човека). Тренутно најпопуларнији микроблог јесте Twitter, у коме је пост ограничен на 140 карактера.

3. БЛОГ У ОБРАЗОВАЊУ

Популарност блога, као савременог комуникационог медија, није прошла незапажено ни од стране просветне делатности. Популарност овог медија огледа се у све већем броју образовних блогова. Велике могућности које блогови нуде и креативност наставника, чини блогове изузетно корисним наставним средством. Област употребе блога у образовне сврхе је велика и разнолика – од блогова креираних за појединачне предмете, до читавих online одељења и курсева, па до блогова који представљају презентације школа и образовних институција (Birney et al., 2006).



Слика 1. *Пример једног образовног блога и његових елемената*

У случају коришћења блога у настави, и пре његовог коришћења као е-алата, битно је прецизно одредити намену блога, као и циљеве и исходе употребе овог алата. Тачније, пре свих активности, потребно је поставити најједноставније питање: Зашто покренути блог (Richardson, 2006)? На ово питање може се одговорити тек када се спознају предности (али и недостаци) употребе

блога у образовне сврхе. Следеће питање које се намеће јесте: Које су то могућности блога које можемо искористити у настави?

3.1. Могућности коришћења блога у наставном процесу

Због саме природе медија, блоговање штеди време наставнику, јер омогућава брзу и широку комуникацију како са ученицима, тако и са родитељима. Праћење блога даје увид у сва дешавања током целе школске године наставницима, администраторима, родитељима и ученицима (Richardson, 2006).

Блогови и алати који омогућују блоговање могу се користити за пројекте групног учења, јер дозвољавају формирање категорија (тема) и категоризацију садржаја објављених на блогу, приказивање садржаја по редоследу у категорији, а не хронолошки, као и отварање блога за тачно дефинисану групу корисника (ученика). Коришћење блогова у образовном процесу зависи од крајњих циљева, али и од креативности и умећа наставника-администратора (Saeed et al., 2009).

Неки од могућих видова примене блога у образовне сврхе су (Birney et al., 2006):

– представљање рада и збивања у разреду (родитељима, управи школе, другим наставницима, ученицима, широј јавности);

– истраживачки блог;

– блог пројекта (око кога је окупљен одређени тим ученика, наставника);

– блог у којем гостујући експерт сарађује са ученицима (кроз менторски рад);

– блог екскурзије (садржи објављене фотографије и коментаре, извештаје);

– блог школе у природи (садржи објављене фотографије, коментаре, извештаје, утиске учесника);

– блог као школски часопис;

– тематски блог (у односу на план и програм, актуелна збивања, интересовања ученика итд.);

– наставнички блог у којем наставник објављује савете и задатке, разговара са ученицима о проблемима, подстиче развој специфичних способности и вештина ученика;

– разредни блог који представља место за виртуелне сусрете и разговоре између ученика, наставника, за учествовање и сарадњу у пројектима, виртуелну огласну таблу итд.

Као што се из наведеног закључује, примена блога у наставним и ваннаставним активностима је неограничена. Уобичајена примена блога у настави подразумева, на првом месту, одабир теме која би се обрађивала блогом (категорије чланка), рецимо нека наставна тема у оквиру једног разреда (нпр. ква-

дратне једначине, категорија би била: други разред средње школе). Овакав блог би требало да има отворену могућност коментарисања од стране ученика, наставника, и осталих, односно могућност постављања одговора аутора (наставника) на дате коментаре. Такође би сами ученици могли креирати своју блог страну, где би, на захтев наставника, постављали одређене чланке (у форми домаћих радова, истраживачких и пројектних задужења и сл.), међусобно коментарисали, предлагали и уређивали поједине објаве, израђивали групне радове са заједничком темом.

Постоје и занимљивији, креативнији начини образовне употребе блога, осим једноставне објаве чланака везаних за неку наставну тему. Наставник може креирати блог у коме подстиче ученике на сарадњу, успоставља вршњачко учење и комуникацију кроз одређене активности (нпр. поставља додатне задатке за проверу знања, за надарене ученике, али и за ученике којима треба допунска настава, упућује ученике на изворе путем којих могу наставити самообразовање на задату тему и сл.). Такође, блог се може користити за одређени пројекат који окупља ученички тим, као и за додатне истраживачке задатке на задату тему и за представљање постигнућа ученика (радова ученика у одређеним секцијама, резултата на такмичењима, истраживачким камповима и сл.).

Оваква, хибридна настава, која комбинује и повезује живу реч у учионици (традиционалну наставу) и учење путем блога (е-учење), ученицима би требало да буде занимљивија и креативнија, па би, самим тим, требало да даје и боље резултате. У функционисање блога могу се укључити и остали наставници, али и родитељи, ако се на блогу, на пример, налазе извештаји о реализованој екскурзији или неким другим активностима. На тај начин се ствара шира интерактивна заједница (Saeed et al., 2009).

Свој блог могу имати и поједина одељења, и тада говоримо о тзв. разредном блогу. Овакав блог могу уређивати и сами ученици или заједно са наставницима (најчешће је то одељенски старешина). Разредни блог најчешће садржи ученичке чланке, вести везане за активности самог одељења, али и школе. На овај начин се испољава и интерактивност међу самим ученицима, критички став према мишљењима других ученика, процењивање и оцењивање њихових текстова кроз коментаре.

И школа, као установа, може имати свој блог, који може постати својеврсни промотивни материјал за сваку школу, за њен рад и успех.

3.2. За и против блога у образовању

Креирањем блога и објавама на њему, наставник се обраћа различитим циљним групама (ученицима, родитељима, другим наставницима, јавности), а његово деловање се простире на ширу популацију него што је то случај код традиционалне наставе.

Наставник путем блога може комуницирати са ученицима путем коментара на постављене материјале. Такав вид комуникације је много мање личан него комуницирање путем мејла или причаоница (које се такође могу користити у образовне сврхе), а самим тим се и ученик осећа растерећеније и слободније да искаже своје мишљење о некој теми (Saeed et al., 2009). Осим другачијег вида комуникације, блог омогућава постављање образовних материјала у мултимедијалном формату. То је велика предност у односу на традиционалну наставу, јер аудио-видео записи и разне симулације привлаче пажњу и побуђују радозналост код нових генерација ученика. На тај начин је могуће постављање додатних ресурса и материјала о теми која је већ обрађена на часу, а у форми која може подржати различите стилове учења ученика.

Блог је одлична платформа за комуникацију са родитељима (Wang & Hsu, 2007). Путем блога и постова на њему, родитељи могу добити информације о томе шта је тог дана рађено у школи, можда видети и слике са часова, информисати се да ли постоји домаћи задатак и слично. Могућности код напредније креираних блогова су и веће – уколико постоји страна за сваког ученика, могуће јој је приступити путем шифре (коју родитељ добија од наставника), па тако имати увид у оцене свог детета, извештаје, анализе, па и препоруке за рад са дететом.

Кроз постове на блогу, наставник се индиректно обраћа и својим колегама. Чланци о реализованим часовима, семинарима, анализама лекција итд. привући ће пажњу других колега, који ће посећивати блог тражећи потребне информације за своје часове. На тај начин наставник гради своји репутацију, али и репутацију целе школе.

Добит од оваквог начина рада, дакле, има и школа, кроз стицање боље репутације путем које обезбеђује своју сигурнију егзистенцију (постаје привлачнија за упис нових ученика).

Најважније предности употребе блога у образовне сврхе јесу постизање интерактивности и комуникативности, могућност додавања мултимедијалних садржаја и линкова ка другим изворима материјала на вебу, као и повезивање са популарним друштвеним мрежама – Twitter, Facebook… (Wang & Hsu, 2007).

Очигледно је да, када разматрамо предности коришћења блога у образовне сврхе, то можемо урадити са више аспеката, а у зависности од улоге учесника у процесу образовања са чијег се аспекта та примена посматра. Тако, сажето можемо издвојити предности образовног коришћења блога са аспекта ученика и наставника (као два најважнија субјекта у образовном процесу).

Предности коришћења блога са аспекта ученика су:

– активно коришћење интернета и web алата;
– формирање личног простора који активно деле са другима;
– развијање комуникационих способности, спретност писања и читања;

– оспособљавање за самостални рад;

– развијање критичког мишљења и способности прихватања критике;

– побуђивање нових интересовања.

Предности коришћења блога са аспекта наставника су:

– могућност коришћења блога у већини предмета;

– повећање мотивације ученика са додатним online задацима;

– побољшање и развијање квалитетније сарадње са ученицима, другим наставницима и родитељима;

– већа могућност усмеравања рада ученика кроз online разговор (нема отпора као у традиционалном подучавању);

– омогућавање сарадње и контакта са ученицима дуже одсутним са регуларне наставе;

– могу послужити за објављивање резултата ученика и давање потребних обавештења родитељима.

И поред свих, претходно побројаних предности коришћења блога у образовне сврхе, осим аргумената који су за примену, могуће је навести и аргументе који су против овакве употребе блога.

Позитивне стране коришћења блога у настави огледају се у релативно лаком креирању истог. Како су блогови јавни, па тако и мање лични од комуникације другим путем, то могу охрабрити ученике да слободније и лакше искажу своје мисли. Уопштено говорећи, блог врло позитивно утиче на комуникацију током процеса учења – стидљивији ученици су охрабрени да лакше учествују у настави и у оквиру одељења износе своје мишљење; ученици могу да изразе себе и деле информације; охрабрује учешће на часу и покретање дискусија; наставник може лако да сазна како се ученици осећају и шта мисле о часовима и лекцијама, као и то колико разумеју задату тематику; ученици могу на лак начин да сазнају шта други ученици мисле (Wang & Hsu, 2007). Због свега побројаног, блог развија осећај заједништва код ученика, али истовремено дељење мисли и идеја и са људима ван одељења. Динамика учења се прилагођава ученику, јер блогу свако може приступити од куће у временском периоду који му одговара. Блог је прилагодљив за различите употребе, што га чини добрим местом за покретање пројеката и заједнички рад.

И поред једноставног креирања блога, негативна ставка за његово коришћење јесте то што редовно ажурирање блога захтева доста времена. Такође је потребно узети у обзир ИКТ компетенције како ученика, тако и наставника (ученицима са слабим ИКТ вештинама може бити теже да учествују; неки од ученика немају рачунаре код куће или немају интернет везу, па могу бити ускраћени за овакво искуство, што код њих може изазвати додатну фрустрацију). Такође, треба узети у обзир да неки наставници, а и ученици, не желе да се обуче за рад са новим технологијама.

Могуће је да, без обзира на занимљивост објављених чланака, ученици неће блоговати, уколико се то од њих не захтева (што због незаинтересованости, што због тога јер то захтева додатно утрошено време на школске обавезе), а и тада ће осећати присилу, па ће њихов допринос дискусији бити занемарљив.

Друга опасност која вреба код образовне употребе блога јесте организовање дискусије и комуникације и управљање њеним током. Некада је тешко направити границу између конструктивне дискусије, која помера границе интересовања и неформалног разговора, који се више не држи задате теме, нити поштује форму размене порука. Могуће је да се коментарисање отме контроли и да се оде у другу крајност, тј. да се изазове надметање и online препирка између ученика, која је непожељна. Често блог, због временске задршке у одговорима, не даје осећај конверзације учесницима, па није добар избор за питања која захтевају брз одговор.

Потребно је нагласити да постоје предмети код којих блог није добро решење и практично је неупотребљив.

4. ЗАКЉУЧАК

Аспекти образовања се мењају паралелно са иновацијама у технологији. То је веома битно за наставнике који могу имати користи од постојећих могућности ових иновација, а у циљу олакшавања ефикасне наставе и учења, у складу са њиховим потребама. Међу овим ИКТ иновацијама, друштвени медији и мреже дошли су до изражаја тек недавно, захваљујући својим могућностима обезбеђивања комуникације и интеракције међу корисницима. Социјализација, комуникација и ниво интерактивности су фактори који директно утичу на квалитет online окружења за учење.

Блог се, као посебна online медијска форма, показао ништа мање користан и пријемчив од осталих ИКТ иновација, за употребу у образовне сврхе. Мада су, на први поглед, бројнији позитивни аспекти коришћења блога у наставном процесу, потребно је приликом одлучивања да ли користити блог или не, добро сагледати и постојеће, негативне аспекте његовог коришћења. Не препоручује се употреба самог блога за наставни процес, али у форми хибридног учења, тј. као допуна традиционалној настави, показало се да даје добре резултате. Због своје неконвеционалности, интерактивности и неформалности, занимљивији је ученицима и, као такав, погодан је за наставно средство и за повећање интересовања код ученика.

У сваком случају, друштвени медији и мреже представљају феномен који је трансформисао друштво и комуникацију уопште, па не треба избегавати њихово коришћење и укључивање и у сам процес учења, наставе и образовања.

Литература

Арсовић, Б. (2012). Друштвени медији – нови изазов за образовање. У: *Техника и информатика у образовању* – ТИО 2012 (зборник радова), vol II, стр. 469–478.

Birney, R., Barry, M. & Ó hÉigeartaigh, M. (2006). The Use of Weblogs as a Tool to Support Collaborative Learning and Reflective Practice in Third-Level Institutions. In E. Pearson & P. Bohman (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2006. Chesapeake, VA: AACE, pp. 1047–1052.

Richardson, W. (2006). Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Saeed, N., Yang, Y. & Sinnappan, S. (2009). Emerging Web Technologies in Higher Education: A Case of Incorporating Blogs, Podcasts and Social Bookmarks in a Web Programming Course based on Students' Learning Styles and Technology Preferences, Educational Technology & Society, 12 (4), p. 98–109.

Wang, S. & Hsu, H. (2007). Blogging: a Collaborative Online Discussion Tool, in C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007. Chesapeake, VA: AACE, pp. 2486–2489.

Wikipedia, the free encyclopedia (May, 2012) – Blog: Retrieved May 2012. from http://en.wikipedia.org/wiki/Blog

Mr. Branka Arsovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

POSSIBILITIES FOR BLOG APPLICATION IN EDUCATION

Summary

It is generally known that aspects of education are changing parallel with the innovations in technology. And in recent years we have all witnessed that social media and networks represent a phenomenon that has transformed communication and society in general, so their use and inclusion in the process of learning, teaching and education should not be avoided. Blog, as a special form of online media, proved no less useful and susceptible than other ICT innovations for educational purposes use. Although, there are numerous positive aspects of using a blog in the process of education, it is necessary to determine possible negative aspect of its use. The paper presents a kind contribution to the understanding and perception of existing capabilities (strengths and weaknesses), as well as different ways of implementing a blog for educational purposes.

Key words: *social network, blog, education, ICT.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.671
Прегледни научни чланак
стр. 571–580

Prof. dr Snežana Marinković
Univerzitet u Kragujevcu Učiteljski fakultet u Užicu
Doc. dr Milomir Erić
Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu
Doc. dr Olivera Marković
Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu

POJMOVI ŽIVE PRIRODE U UDŽBENICIMA PRIRODA I DRUŠTVO[*]

Apstrakt: Školski udžbenik je jedno od sredstava za postizanje vaspitnih i obrazovnih ciljeva škole. Važan zadatak škole i udžbenika jeste da učenici ovladaju relevantnim pojmovima iz odabranih predmetnih oblasti. Ovaj rad se bavi analizom pojmova žive prirode u udžbenicima *Svet oko nas* i *Priroda i društvo* u mlađim razredima osnovne škole. Istraživanje odgovara na sledeća pitanja: Kako su u udžbenicima prezentovani određeni pojmovi? Ima li razvoja pojmova kroz razrede? Da li ima povezivanja s prethodno rečenim, upućivanja na buduća pominjanja?

Ključne reči: *pojmovi, udžbenici, metode učenja.*

1. PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA

Razvijanje sistema relevantnih pojmova u okviru svakog od školskih predmeta osnovni je cilj školovanja na svim nivoima. Međutim, situacija u kojoj se nalazi dete, pri polasku u školu, daleko je od ovako proklamovanog cilja. Učenik, na početku svog školovanja, najčešće raspolaže sa određenim fondom, uslovno rečeno, *pojmova*, ili kako ih Vigotski naziva – *spontanih pojmova*, koji su nastali kao rezultat življenja i nesistematskog učenja u ambijentu i kontekstu drugačijem od školskog. Naravno, ovako izgrađeni *spontani pojmovi* ne ispunjavaju neophodne uslove da bismo ih zaista nazvali pojmovima i skoro po pravilu su neprecizni i međusobno nepovezani.

Ako to imamo na umu, onda se značaj škole, kao privilegovane institucije u kojoj deca imaju priliku da izgrađuju i usvajaju čitave sisteme pojmovnih znanja, sam po sebi nameće. Škola omogućava deci da početna, često veoma konfuzna naslućivanja o prirodi i suštini fenomena koji ih okružuju, postepeno učine preciznijim i egzaktnijim

[*] Rad je nastao u okviru projekta „Nastava i učenje – problemi, ciljevi, perspektive“, br. 179026 koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2014).

– sve do egzaktnosti kojom se odlikuju naučni pojmovi. Naravno, jedan veliki deo tih naslućivanja biće u potpunosti odbačen i tokom školovanja zamenjen novim – naučnim razumevanjem. Naučno razumevanje stvarnosti odlikuje pre svega jedna pretpostavljena racionalnost na koju se pozivamo i koja čini *conditio sine qua non* svakog naučnog odnosa prema svetu. Od Sokrata, preko Dekarta i Hegela do savremenih naučnika za najbolji izraz i formu pojavljivanja ove racionalnosti uzima se upravo pojam – pojam u koji je uvek ugrađeno razumevanje prostora i vremena, ali koji je takođe prožet *duhom vremena* u kome nastaje i koji tako postaje jedna složena sinteza *gnosisa* (saznanja) i *axiosa* (vrednosti) i na taj način kristalizacija i izraz čitave jedne kulture.

Najvažniji obrazovni zadatak škole jeste da omogući deci uvid i pristup fundamentalnom pojmovnom fondu kojim određena kultura raspolaže. Međutim, pronalaženje što šireg spektra načina pomoću kojih će učenici otkrivati, usvajati i jednog dana menjati pojmove dajući im novi smisao, jeste jedno od najvećih iskušenja pred kojim se nalazi škola. Od odgovora koji bude dala pred tim iskušenjem zavisiće njena uloga, njen značaj i uticaj u savremenom društvu.

Škola je jedino mesto na kome dete ima priliku da bude uvedeno u uređeni sistem struktuiranih znanja, koji je logičan, hijerarhijski uređen i u čijoj su osnovi naučni pojmovi. Proces formiranja pojmova i sistema pojmova jeste najvažniji obrazovni i razvojni zadatak škole. Obrazovni zadatak škole jeste u odgovornosti škole da prenese korpus znanja iz različitih predmetnih oblasti. Razvojni zadatak škole je da kroz mukotrpan i plodonosan proces razvoja pojmova omogući aktivan razvoj dečjeg mišljenja. U osnovi nastanka jednog pojma nalazi se niz mentalnih operacija, kao što su operacije analize, sinteze, apstrahovanja onoga što je suštinski za određeni pojam, generalizacije. Razumevanje i razvoj jednog pojma ne završava se njegovim definisanjem. Proces se nastavlja uvođenjem ili uviđanjem mesta formiranog pojma u sistemu pojmova i tako pojmovni sadržaji aktiviraju sledeće operacije i aktivnosti: upoređivanje pojmova (po sličnostima i razlikama), izvođenje sudova i zaključaka, nalaženje pojmova istog logičkog ranga, nalaženje nadređenih i podređenih pojmova, nalaženje novog primera za dati pojam, nalaženje i analiza graničnih primera. Formirani pojmovi omogućavaju nove vrste intelektualnih operacija i imaju funkciju mentalnog oruđa (mental tools). Neki radovi počivaju na shvatanju da je inteligencija u velikoj meri internalizacija „oruđa“ (tools) kojima raspolaže određena kultura (Greenfield and Bruner, 1969), pri čemu sistem naučnih znanja predstavlja još jednu alatku kulture za amplifikaciju intelektualnog razvoja dece kroz institucionalizovano školsko učenje (Ivić, 1992; Vigotski, 1996). O nekim odlikama tzv. spontanog formiranja naučnih pojmova govori Dž. Navaro u svojoj knjizi *Razvoj naučnih pojmova kod malog deteta*. Zadatak škole je da učini dostupnim detetu nešto od onoga što mu kultura pruža: jezik, objašnjenje prirodnih pojava, pravila društvenog ponašanja, društvene i prirodno naučne pojmove. Neki od navedenih aspekata kulture dostupni su detetu i pre polaska u školu, u formi spontano formiranih pojmova (Vigotski), i ti pojmovi su rezultat aktivnosti koje je započelo samo dete. U školi se dete planirano susreće sa naučnim pojmovima i učenje istih se sprovodi kao rezultat smišljenih i planiranih aktivnosti čiji se razvoj i formiranje nadzire i kontroliše (Šmit, 1992).

Ovaj rad se bavi prezentovanjem pojmova žive prirode u udžbenicima prirode i društva na mlađem školskom uzrastu. Stoga nam se čini razumljivim da nešto kažemo o prezentovanju pojmovnih znanja u udžbeniku. Pojmovna ili konceptualna znanja odnose se na mentalne reprezentacije pojmova (Ivić i sar., 2008) u čijoj osnovi su učenje s razumevanjem (Ausubel, 1963) i rešavanje problema. Osnovna funkcija udžbenika, kada kao ishod imamo razvoj pojmovnih znanja, ne može biti samo prenošenje, transmisija činjenica. Sadržajem, organizacijom, strukturiranjem sadržaja i didaktičkom aparaturom udžbenik treba da bude potpora učeniku u izgradnji, konstrukciji pojmovnih znanja. Dakle pored sadržaja važno je i na koji način udžbenik posreduje sadržaj. „Udžbenik je kulturni proizvod u kome je predstavljena osnovna struktura neke oblasti znanja ili deo te strukture predviđen za određeni uzrast, odnosno razred. U njemu je dat osnovni *sistem pojmova* koji čini srž neke oblasti znanja“ (Ivić i sar. 2008: 26). Standardi kvaliteta sadržaja i didaktičkog oblikovanja udžbenika u području pojmovnih znanja i razvoja pojmova su (Ivić i sar., 2003–2004):

1. U udžbeniku bi trebalo da bude reprezentovan osnovni sistem znanja i pojmova za datu oblast (osnovne karakteristike znanja jesu da su ona organizovana i povezana u sisteme, pojmovne mreže i da postoji jasan redosled njihove izgradnje, razvoja) – standard G6;

2. Sadržaj udžbenika mora biti povezan i usaglašen sa sličnim gradivom iz drugih predmeta koji se uče u tom razredu (horizontalna povezanost gradiva) – standard G7;

3. Sadržaj udžbenika za određeni razred mora se postupno i logički nastavljati na sadržaj udžbenika istog predmeta iz prethodnih razreda, ali mora i obezbediti osnovu za nastavak učenja tog predmeta u narednim razredima (vertikalna povezanost gradiva) – standard G8;

4. Neophodno je da primer pomoću kojih se objašnjavaju i ilustruju opšte pojave, opšte ideje i pojmovi budu što raznovrsniji (raznovrsnost primera se odnosi na poreklo primera, sredstva pomoću kojih se navode primeri – verbalni, ikonički, numerički, kategorije primera – da li primeri pokrivaju celokupni opseg, nadređene pojmove ili pojedinačne, da li su dati tipični primeri ili kontraprimeri, ili granični, tj. oni primeri koji ne spadaju u navedenu kategoriju, ali su perceptivno veoma slični. Svi ovi primeri su snažno sredstvo za podršku procesu razumevanja pojmova) – standard D3;

5. Prezentacija osnovnih znanja (pojmova) u svakoj pojedinačnoj lekciji mora da sadrži i prezentaciju različitih smislenih veza tih znanja sa drugim relevantnim pojmovima i znanjima (pojmovi se razlikuju od izolovanih činjenica po tome što su povezani u mrežu pojmova i svoje značenje dobijaju upravo iz tih veza i odnosa) – standard D4.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Našom analizom želimo da ispitamo kvalitet pojmova žive i nežive prirode koje deca dobijaju putem udžbenika *Svet oko nas* (I i II razred) i *Priroda i društvo* (III i IV razred osnovne škole). Zanimalo nas je da li oni pružaju dobru osnovu za izgradnju prirodno-naučnih pojmova na kasnijim uzrastima u okviru predmeta geografija, biologija, hemija i fizika. Analizom su obuhvaćeni udžbenici u izdanju Kreativnog centra iz Beograda. Analizirali smo tipične prirodno-naučne pojmove koji se sreću u udžbenicima *Svet oko nas* (I i II razred) i *Priroda i društvo* (III i IV razred osnovne škole). Napravili smo kvalitativnu analizu pojmova upravljajući se nekim od navedenih standarda kvaliteta: G6, G8, D3 i D4. Naše istraživanje pokušaće da odgovori na sledeća pitanja:

1. Kako su u udžbenicima prezentovani određeni pojmovi?

- Preko definišućih atributa (pojmovi su određeni definišućim – distinktivnim atributima);
- Preko navođenja prototipova i tipičnih primera predstavnika neke klase slučajeva;
- Preko navođenja kontraprimera, nejasnih slučajeva i graničnih slučajeva;
- Preko različitih načina prezentovanja (verbalni, ikonički, numerički);
- Preko mapiranja pojmova, tj. umrežavanjem sa drugim pojmovima (horizontalna i vertikalna povezanost pojmova).

2. Ima li razvoja pojmova kroz razrede? Da li ima povezivanja s prethodno rečenim, upućivanja na buduća pominjanja?

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

1. Prezentovanost pojmova u udžbenicima

Osnovni rezultati ove analize pokazuju sledeće:

Pojmovi žive prirode nisu dobro uvedeni, definisani ni objašnjeni u analiziranim udžbenicima.

Od ukupno 6 osnovnih i 38 podređenih pojmova, oko 70 odsto nisu uopšte definisani niti objašnjeni na ma koji način. Kada kažemo da pojmovi nisu objašnjeni, to znači da nema nijedne odrednice (definišući atributi, navođenje prototipova i tipičnih primera predstavnika neke klase slučajeva, navođenje kontraprimera, nejasnih slučajeva i graničnih slučajeva) u pokušaju da se određeni pojam definiše. Sve-

ga 10 odsto pojmova je korektno objašnjeno. Na primer, lekcija „Prilagođenost uslovima života“ data je veoma korektno, sa veoma jasnim objašnjenjima, sa dovoljnim brojem relevantnih primera. Za pojmove: ptice selice i stanarice, razmnožavanje biljaka, divlje životinje, životne zajednice i kultivisana staništa, date su jasne i precizne definicije i navedeni su primeri. Međutim, navedeni pojmovi nisu hijerarhijski, ni logički uređeni. Na primer, nakon ilustrovanja pojmova ptice selice i ptice stanarice (date su korektne definicije pojmova, pojmovi su ilustrovani crtežima uz koje su napisana imena ptica) slede pitanja i zadaci kojima se traži od dece da odgovore na pitanja koja su ili bez podrške u osnovnom tekstu ili su besmislena. Na osnovu potpuno nepreciznih crteža traži se da dete odgovori na pitanje o veličini neke ptice, iako to nije ni od kakvog značaja za sam pojam ptica selica ili stanarica. Pitanje: Zašto su ptice važne za prirodu?, uvedeno je iako deca nisu upoznata ni sa pojmom prirode (iako se on pojavljuje na početku udžbenika) ni sa pojmom međusobne zavisnosti ptica i njihovog staništa. Pojam razmnožavanja biljaka dat je preko primera koji pokazuju šta sve u prirodi pomaže biljkama da njeno seme dospe na zemlju. Nedostaje vraćanje na pojam razmnožavanja biljaka koji je dat u prethodnoj lekciji. Problem je što je taj pojam dat u fusnoti, tako da su male šanse da dete obrati pažnju na njega. Ovaj pojam uvodi se u drugom razredu, istovremeno kada se deca upoznaju sa pojmom množenja u matematici. Možda bi ova dva pojma trebalo dovesti u vezu prilikom objašnjavanja pojma razmnožavanja. I u ovom slučaju sadržaji u didaktičkoj aparaturi nemaju veze sa sadržajem iz osnovnog teksta (na kraju lekcije dati su rebusi koji nemaju saznajnu funkciju već su dati samo radi zabave). Pojam kultivisana staništa korektno je prezentovan i kroz definiciju i kroz kriterijume definisanja. U osnovnom tekstu dat je i kriterijum podele kultivisanih životnih zajednica na one u kojima se gaje biljke (njiva, voćnjak, vinograd, park) i one u kojima se gaje životinje (ribnjak, farma, pčelinjak). Problem je što su u završnom pregledu gradiva, koji nosi naziv „Seti se šta smo naučili“ (III razred, str. 84), kultivisana staništa podeljena na kopnena (njiva, vinograd, voćnjak, povrtnjak, park) i vodena staništa (ribnjak). Stanište pčelinjak i farma nisu obuhvaćeni ni u kopnenom ni u vodenom staništu. Ovakav način klasifikovanja može zbuniti dete i uneti nejasnost u razumevanju pojma. Neki pojmovi su korektno definisani uz navođenje tipičnih primera, no imaju problem što su veoma sažeto objašnjeni, što je sadržaj redudantan. Nedostaju šira objašnjenja, neki i netipični primeri, neki nejasni i granični slučajevi. Problem sa redudantnošću osnovnog teksta i informacija je u tome što takav tekst otežava smisleno učenje, učenje sa razumevanjem, već više usmerava učenika da uči mehanički ili napamet (pojam životne zajednice u III razredu dat je sa zadovoljavajućom preciznošću, dati su primeri i predstavnici nekih od životnih zajednica. Međutim, sadržaj je dat u prekratkoj formi). U lekcijama koje se bave odnosima živih bića u određenom staništu i njihovim lancima ishrane u njima, dati su veoma jasni i logični lanci ishrane i njihovi međusobno zavisni odnosi. Na primer, počinje se sa biljkama koje same sebi stvaraju hranu, a završava se sa nekom od predatorskih vrsta. Veoma pregledno i jasno se daju informacije o određenom životnom staništu i njihovim životnim zajednicama. Jedini nedostatak je u obimu informacija koje su date. One bi mogle biti informativnije i sa više primera. U udžbeniku za IV razred, pojmovi gaje-

ne i kultivisane biljke dati su sa oskudnim informacijama (potiču od samoniklih biljaka, zašto se koriste i kroz primere nekih kultivisanih biljaka).

Jedan broj pojmova, naročito onih u I i II razredu, nisu objašnjeni ni na jedan način, nema nikakvih informacija osim slika i ilustracija koje se na neki način odnose na pojam koji je u naslovu lekcije. Osnovni tekst dat je kao ilustracija, ispod koga slede pitanja za koja ne postoje elementi za odgovor. U nekim slučajevima pogrešno su imenovani pojedini pojmovi (na primer *jedan od naziva je potpuno pogrešno napisan: pored slike pastrmke piše da je to šaran*), a sadržaji za I razred se ponekad, iz namere da se učine bliskim i zabavnim za decu, podređuju rimovanju (*na primer: „Učim moje kosice da skupljaju crviće“, str. 122, ili Jež kaže: „Evo slatke hrane. Stigle kruške rane!“*. Jedna trećina svih pojmova definisana je i objašnjena na neki način. Ako pažljivije pogledamo kakve su te definicije, možemo reći da su najčešće uopštene, dosta površne, neprecizne (*živo je ono sto raste, hrani se, kreće i spava, živo je ono što diše i što se razmnožava*). U lekciji „Domaće životinje“ data je nepotpuna i neprecizna definicija: *čovek gaji domaće životinje zato što od njih ima koristi.* Stiče se utisak, na osnovu rečenog, da domaće životinje i inače postoje samo što ih čovek odnekud uzima, gaji i koristi. Pored toga čovek ne gaji sve životinje samo radi koristi, neke gaji i radi uživanja, zabave (ukrasna živina). Nakon lekcije sledi provera naučenog kroz upoređivanje krave i kokoške. Dete će najverovatnije kao posebnosti ovih životinja izneti njihove spoljne karakteristike, ono što nedostaje jeste nivo uopštavanja od strane pisca udžbenika, čime bi se povezala pripadnost određenim grupama životinja, u ovom slučaju sisarima i pticama, o čemu su učili u prethodnoj lekciji. Pitanjima koje pisac postavlja dete se zadržava na nivou opažanja, čime se podvlače i ističu upravo ove spoljašnje karakteristike, tako da se prethodna podela o grupama životinja pojavljuje kao suvišna i nepotrebna. Lekcija je praćena jednom neprimerenom ilustracijom o preradi mleka od krave do deteta koje pije mleko, zajedno sa zadatkom: Napiši ispod slika kako putuje mleko? (II razred, str. 25). Neke definicije pojmova se ponavljaju (U lekciji pod nazivom „Priroda“ vrši se razlikovanje žive i nežive prirode kroz ilustrativno prikazivanje šta pripada živoj, a šta neživoj prirodi, što predstavlja ponavljanje onoga što je učeno u prvom razredu), neke su nepotpune (priroda je sve što nas okružuje; čovek gaji domaće životinje zato što od njih ima koristi). Nema doslednosti u definisanju pojmova (u udžbeniku za drugi razred prikazuje se klasifikacija životinja na: sisare, ptice, vodozemce, insekte, gmizavce i ribe. Definiše se samo pojam sisara, drugi pojmovi su dati kroz slikovno predstavljanje tipičnih primera, bez ikakvog tumačenja i teksta). Skoro nikada se ne navodi kriterijum za razlikovanje pojmova (u lekciji „Životinje“ u II razredu, navedene su dve klasifikacije. Ni u jednom slučaju nije dat jasan kriterijum klasifikacije. U prvom slučaju su date različite grupe životinja po tome čime se hrane, ali se ne kaže da je način ishrane kriterijum za podelu. U drugom slučaju daje se podela na različite grupe životinja: sisari, ptice, vodozemci, insekti, gmizavci i ribe, ali se ne kaže šta je kriterijum podele) a često se u definisanju pojmova ne navodi ono što je specifično za određeni pojam (u lekciji „Čovek“, date su osobine koje su istaknute kao važne razlike među ljudima, ali su date i neke zajedničke odlike: život u zajednici,

saopštavanje misli i osećanja, ljudi rade i stvaraju ono što im je potrebno za život, misle i hodaju uspravno. Međutim, nije izdvojena diferencia specifica, tj. specifična razlika). Pojmovi se najčešće objašnjavaju navođenjem primera (npr. u lekciji o vesnicima proleća nije objašnjen pojam vesnika već se nabrajaju i opisuju neke biljke i laste).

2. Razvoj jasnosti pojmova kroz razrede

Problem u analiziranim udžbenicima je što ne postoji razvoj pojmova, ni horizontalni (u okviru jednog razreda), ni vertikalni (od nižih ka višim razredima). Moramo reći da u velikom broju slučajeva ne postoji ni razvoj pojma, ni povezivanje pojmova unutar jedne lekcije (u udžbeniku za IV razred, u lekciji „Zemljište i biljni svet“, nema povezivanja između pojmova datih u tekstu i slika ispod teksta, prisutno je samo nabrajanje). Gledano vertikalno, od I do IV razreda, nigde nema osvrtanja na prethodno učeno (makar i u istom razredu), sumiranja i sistematizovanja stečenog znanja, povezivanja s novim, umrežavanja, a ni upućivanja na nešto što tek sledi. U razvijanju pojmova od razreda do razreda uglavnom je prisutno ponavljanje onoga što je učeno u prethodnim razredima. Isto važi u lekciji „Promene u prirodi u različitim godišnjim dobima“; pojam žive i nežive prirode u III razredu se ne proširuje u odnosu na prethodna dva razreda. Najvažnije proširenje se sastoji u preciziranju pojma prirode kroz davanje definicije).

U razvijanju pojmova od razreda do razreda važi *aditivni princip*, tj. svako novo pominjanje pojma je, u stvari, samo dodavanje novih podataka, promena u količini, obimu i broju informacija, ali ne i u kvalitetu prezentovanja pojma. Npr. u lekciji „Delovi biljke“ (II razred) sadržaj je proširen u odnosu na istu lekciju iz prvog razreda u kojoj su samo nabrojani delovi biljke tako što su date funkcije tih delova. U lekciji „Carstvo biljaka“ (IV razred) pojavljaju se sadržaji iz prethodnih razreda s jedinom razlikom što se dodaju primeri biljaka koja imaju različita stabla i korenove. Pojam prirode ponovo se javlja u četvrtom razredu, ali je sada toliko proširen da je izgubio svoje bitno značenje: *Priroda je sve što nas okružuje*. Pojam je preširok bez specifične razlike koja bi precizirala njegovo najvažnije svojstvo. Ponovo se ponavljaju ista pitanja o onome što spada u živu ili neživu prirodu, bez kvalitativnog pomaka u razumevanju relevantnih osobina prirode, kao i suštinskih odnosa koji se odvijaju u prirodi. Ono što se pojavljuje kao novina jeste da se najavljuje uvođenje pet carstava prirode od kojih se navodi samo ono o čemu je i inače od prvog razreda bilo reči: biljke i životinje. Ostaje potpuno nejasno koja su to tri carstva koja se ovde ne pominju. Pojmove nije lako prezentovati deci, a problemi su još veći kada se oni prostoređaju, međusobno ne dovode u vezu, ne povezuju u sistem, već stoje svaki za sebe izolovano (na primer u lekciji „Carstvo životinja“ str. 21, nije jasno šta je cilj lekcije, svaki pasus predstavlja novu temu: razlika između carstva životinja i carstva biljaka, uloge i funkcije nekih delova tela životinja, nabrajanje delova tela životinja, razlika između ptica selica i stanarica. U tekstu se govori i o seobi jegulja u Sargasko more kada dodje vreme mrešćenja).

Prezentujući pojam, udžbenik često ostaje na detetovom iskustvenom nivou, ne vuče ga na viši pojmovni nivo (na primer *Puž voli da gricka mlado lišće? Da li ima zubiće.? Ko jače zuji, bumbar ili pčela? Opiši kako se kreće skakavac! Koje livadsko cveće za tebe ima najlepši miris?*). Način prezentovanja informacija takođe je problematičan. Nema odvajanja suštinskog i relevantnog u osnovnom tekstu, iz razloga što su lekcije šture, prekratke, tako da svaka informacija ima isti nivo bitnosti. Grafičko i strukturalno obeležavanje lekcije takođe je diskutabilno i zbunjujuće. Na primer u osnovnom tekstu lekcije „Kako se gaje biljke“, slikovno je prikazano gajenje krušaka, luka, vinove loze. Ispod teksta je zaokruženi odeljak pod naslovom „Dobro je znati“, gde je rečeno da neke od kultivisanih biljaka mogu rasti kao divlje u prirodi. Smatramo da ovaj naslov nije adekvatan jer na određen način sugeriše da je to neobavezna informacija. Činjenica je da je u tom odeljku rezimiran najvažniji deo lekcije. Ova metodička greška pravi se u svakoj lekciji.

Nijedna vrsta sistematizacije, pregleda, rezimea naučenog ne postoji u udžbenicima, ni u okviru jednog razreda (horizontalno), ni vertikalno kroz razrede (u lekciji „Zašto imam takvo telo“ prikazano je šta koja životinja ima od delova tela i organa i čemu to služi. Kroz ilustracije je samo nabrojano šta ko ima, ali na kraju teksta nema sumiranja u kome bi se objasnilo da i ljudi i životinje imaju organe i delove tela od kojih svaki ima neku funkciju).

ZAKLJUČAK

Ako kao cilj formalnog obrazovanja postavimo formiranje sistema naučnih pojmova, time omogućavamo i stvaramo uslove za formiranje viših psiholoških procesa. Sam proces nastanka naučnih pojmova ukazuje na vezu između razvoja naučnih pojmova i mišljenja. Od samog početka oni se razvijaju u odnosima sa drugim pojmovima (u odnosima supraordinacije, koordinacije i suboordinacije). Udžbenik kao sredstvo učenja mora podržati razvoj pojmova i pojmovnog mišljenja tako što će kod prezentacije svakog pojma obezbediti uspostavljanje veze tog pojma sa drugim važnim pojmovima koji su obrađeni u drugim poglavljima udžbenika, kroz upućivanje na druge delove udžbenika, na udžbenik i lekcije iz prethodnih razreda, kroz šematsko prikazivanje veze i odnosa u pojmovnoj mreži (veze logičke nadređenosti ili podređenosti, veze uzroka i posledica, hronološke veze, genealoška stabla, tabelarna upoređivanja, sličnosti i razlike). Kao jedan od ishoda formiranja sistema naučnih pojmova jeste i razvoj metakognicije kao najvišeg nivoa razvoja kognicije, gde je metakognicija shvaćena kao znanje o sopstvenoj kogniciji (Vigotski), što dalje vodi svesnoj i voljnoj upotrebi sopstvenih konceptualnih znanja u različitim saznajnim aktivnostima.

Rezultati ove analize veoma su zabrinjavajući. Pokazuje se da analizirani udžbenici ne „prevode“ mnoge, deci iz iskustva i svakodnevnog života poznate, pojmove u akademske, naučne pojmove. Funkcija nastave Prirode i društva jeste da uvede sistematizovana prirodno-naučna i društvena znanja i to na akademski način, da ih

uredi u sistem, u pojmovne mreže i da time osigura dobru pripremu za razvoj sistema pojmova u predmetnoj nastavi.

Literatura

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York and London: Grune & Straton.

Greenfield, P. M., Bruner, J. S. (1983). Kultura i kognitivni razvoj, *Zbornik radova* iz razvojne psihologije 3: *Kognitivni razvoj deteta*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.

Ivić, I. (1992). Teorije mentalnog razvoja i problem ishoda obrazovanja, *Psihologija*, Beograd.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2008). *Vodič za dobar udžbenik*, Opšti standardi kvaliteta udžbenika. Novi Sad: Platoneum.

Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Šmit, B. I. O. (1992). *Razvoj deteta: biološki, kulturološki i vaspitni okvir proučavanja*. Beograd: Piccadilly Books Co.

Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Analizirani udžbenici

Marinković, S., Marković, S. (2004). *Svet oko nas* I razred, prvo izdanje. Beograd: Kreativni centar.

Marinković, S., Marković, S. (2007). *Svet oko nas* II razred, četvrto izdanje. Beograd: Kreativni centar.

Marinković, S., Marković, S. (2011). *Priroda i društvo* III razred, prvo izdanje. Beograd: Kreativni centar.

Vasiljević, I. i saradnici (2010). *Priroda i društvo* IV razred, četvrto izdanje. Beograd: Kreativni centar.

Проф. Д-р Снежана Маринкович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Доц. Д-р Миломир Эрич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Доц. Д-р Оливера Маркович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ПОНЯТИЯ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ В УЧЕБНИКАХ ПРИРОДОВЕДЕНИЯ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ

Резюме

Школьный учебник является одним из средств достижения образовательных целей школы. Одной из важнейших задач школы и учебников является то, что ученики должны освоить релевантные понятия выбранной предметной области. Эта статья занимается понятиями живой природы в учебниках *Мир вокруг нас* и *Природа и общество в младших классах* начальной школы. Исследование отвечает на следующие вопросы: Каким способом в учебниках представлены конкретные понятия? Есть ли развитие понятий через классы? Есть ли какие-либо связи с вышеизложенным, ссылки на будущее?

Ключевые слова: *понятия, учебники, методы учения*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.671.046.12
Прегледни научни чланак
стр. 581–596

Мр Зорица Ковачевић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду
Др Сања Благданић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду

ТЕХНИКЕ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА КАО НАСТАВНИ САДРЖАЈ У УЏБЕНИЦИМА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: На основу чињенице да се чак четири од девет задатака наставе Природе и друштва директно тичу оспособљавања ученика за самостално учење, могло би се закључити да садржај наставног предмета Природа и друштво у великој мери представља средство за овладавање техникама самосталнога учења и да се општи циљ наставе овога предмета управо и остварује кроз самосталне истраживачке делатности ученика. Питање о улози садржаја у процесу поучавања и учења подразумева и питање његове методичке трансформације. Неоспорно је да свака одлука о примени одређене наставне методе садржи претходне одлуке о циљевима и садржају. Међутим, већ и у одлучивању о циљевима и садржајима наставе нужно је размишљати и о могућностима методичке реализације постављених циљева. На тај начин, тематика наставе готово увек обухвата и поступке које ученици морају научити или с којима се морају суочити. Тако, одређене технике и поступци самосталног учења и сами могу постати садржај наставе или барем његов важан моменат, те их не ваља развијати одвојено од њега.

У овоме раду покушаћемо да утврдимо да ли, и у којој мери, у нашим уџбеницима Природе и друштва постоји намера да се процесу оспособљавања за самостално учење прилази као циљу наставе, односно да ли се, и у којој мери, у поменутим уџбеницима и саме технике самосталнога рада ученика појављују као садржај наставе Природе и друштва.

Кључне речи: *самостално учење, уџбеници, настава природе и друштва, садржај наставе*.

Основношколски уџбеник јесте основна, главна и обавезна школска књига са одређеном дидактичко-методичким апаратуром која има улогу да помогне ученику да научи нови садржај, да га научи да учи и да подстакне развој његове самосталности. Са аспекта дидактичко-методичке функционалности уџбеника за самостално учење, уџбеник треба да пружа помоћ у усвајању целовитог и научно систематизованог знања, да усмерава и води ученике у процесу конструкције знања, да координира коришћење свих наставних средстава, да мо-

тивише ученике за школско учење и да у значајној мери допринесе процесу њиховог оспособљавања за самообразовање.

Ставови научника прошлога века према уџбенику били су врло разнолики. Поједини педагози су сматрали да уџбеник треба да садржи ново градиво, али и налоге за вежбање наученог. Тако су Шулц и сарадници сматрали да уџбеник треба да пружа информацију, води ученике у процесу учења, мотивише ученике за школско учење, подстиче развој способности и личности ученика и перманентно ради на изградњи њихове језичке културе. Други су сматрали да из уџбеника треба избацити ново градиво, а оставити налоге за самостални рад. Тако, пољски дидактичар Окоњ, оцењујући да је информативна улога уџбеника пренаглашена, сматра да у уџбенику треба информацију само наговестити, а дати поуку о томе како доћи до ње. Било је оних који су сматрали да уџбенике треба потпуно уклонити из наставе. Након прегледа различитих схватања дидактичке функције уџбеника, М. Митровић (Mitrović 1994: 20) дошла је до закључка да данас преовладава мишљење да јачањем инструктивне улоге уџбеника посредно утичемо на ваљаност уџбеника као „извора информације“. Такође, и стандарди квалитета савременог уџбеника истичу као нужност при његовој изради померање акцента са садржаја на процес учења и са процеса директног изношења и преношења знања на процес његове активне конструкције (Ivić i sar., 2009). Промене у дидактичкој функцији уџбеника доводиле су и до промена у његовом обликовању. Најједноставнији преглед структуралних елемената савременог уџбеника данас подразумева: елементе у функцији излагања садржаја, елементе у функцији ефикаснијег учења и елементе у функцији оријентације (Kосић, 2001).

Када данас говоримо о савременом основношколском уџбенику, пре свега мислимо на књигу са одређеном дидактичко-методичким апаратуром (структурални елемент у функцији ефикаснијег учења) који има улогу, не само да помогне ученику да научи неки садржај, већ и да га научи да учи и да подстакне развој његове самосталности и стваралаштва. Ученику треба да буду пружени услови да својом самоактивношћу може самостално да научи садржај. Битан услов за успешно самостално учење ученика јесте да ученик уме самостално да учи, да уме да се служи уџбеником, књигама и другим дидактичким средствима. За самостално учење ученика веома је значајно овладавање узорима. У том смислу, уџбеник пре свега треба да буде један од првих узора ученику како се приступа учењу нових садржаја. Управо у том контексту и Д. Д. Зујев (Zujev, 1988) међу више дидактичких функција савременог школског уџбеника наводи и *функцију оспособљавања за самообразовање* која се односи на формирање жеље и умења код ученика за самостално стицање знања. Сматрајући да сваки уџбеник може имати више функција, Н. Хавелка (Havelka, 2001) наводи да се функције које уџбеник има у домену образовања односе на *функције које уџбеник има у односу учења и самообразовања*. Посматрајући уџбеник као културно-потпорни систем, Д. Плут (Plut, 2003) наводи многобројне функције уџбеника међу којима и то да уџбеник *уводи нова интелектуална оруђа и операције*.

ОСПОСОБЉАВАЊЕ ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ КАО ЦИЉ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ТРЕЋЕМ И ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ[1]

Од девет задатака наставе Света око нас и Природе и друштва чак четири се директно тичу оспособљавања ученика за самостално учење (Službeni glasnik RS, 2010/7: 1; Službeni glasnik RS, 2006/3: 43). У њима се значајним истичу: развијање способности запажања основних својстава објеката, појава и процеса, очување природне дечје радозналости, интересовања и способности за упознавање појава кроз активне истраживачке делатности, оспособљавање за самостално учење и проналажење информација и стицање елементарне научне писмености. На основу тога, могло би се закључити да садржаји наставних предмета Света око нас и Природе и друштва у великој мери представљају средства за овладавање техникама самосталнога учења, и да се општи циљ наставе ових предмета управо и остварује кроз самосталне истраживачке делатности ученика.

Међу задацима наставе Света око нас у првом и другом разреду основне школе (Službeni glasnik RS, 2010/7: 1) већи део њих тичу се управо процеса оспособљавања ученика за самостално учење. Анализирањем циљева наставе Природе и друштва у трећем и четвртом разреду основне школе (Službeni glasnik RS, 2010/7: 5; Službeni glasnik RS, 2006/3: 43), можемо приметити да оспособљавање за самостално учење губи свој значај у односу на ситуацију у првом и другом разреду. То се може разумети и објаснити чињеницом да би требало да су на овом узрасном ступњу ученици већ овладали одређеним техникама самосталнога учења и да оне нису више садржај наставе природе и друштва, већ начин и средство за стицање нових знања која су сада, по својој структури и квалитету, све ближа научним системима знања. То претпоставља чињеницу да су ученици током првог и другог разреда, а и раније – током предшколског васпитања и образовања – систематично и континуирано увођена у технике самосталнога учења. Ту се опет намеће једно врло логично питање: које су то технике и поступци самосталног учења којима су ученици трећег и четвртог разреда претходно овладали и које представљају основу за њихово даље оспособљавање за самостално учење?

[1] Пошто смо се оспособљавањем за самостално учење као циљем наставе Света око нас у првом и другом разреду бавили у једном од претходних радова (рад се налази у фази припреме за штампање), у овоме раду задржаћемо се само на оспособљавању за самостално учење као циљу наставе Природе и друштва у трећем и четвртом разреду основне школе.

У једној формулацији, новој у односу на циљеве првог и другог разреда, међу циљевима наставе Природе и друштва у трећем и четвртом разреду исказан је и заокружен целокупан став према процесу оспособљавања ученика трећег и четвртог разреда за самостално учење – *стицање елементарне научне писмености, њена функционална применљивост и развој процеса учења* (Službeni glasnik RS, 2010/7: 5). У рубрици *Начин остваривања програма* у Наставном програму Природе и друштва за четврти разред (Službeni glasnik RS, 2006/3: 43) наводи се да је основна интенција наставе природе и друштва управо подстицање развојних потенцијала детета и да су наведени садржаји усмерени на развој интелектуалних, психофизичких, когнитивно-конативних и социјалноафективних сфера личности детета. Даље се у овој рубрици наводи да концепција овог наставног предмета подразумева оспособљавање ученика за коришћење различитих извора знања, графичких и електронских медија, с намером да се код ученика развије функционална писменост као подлога за даље учење. Шта се то подразумева под *елементарном научном писменошћу* на овом узрасном ступњу и у чему се то састоји *њена функционална применљивост*? Образлажући *обезбеђивање базичне писмености* као стандарда квалитета уџбеника, сам појам *базичне писмености* Ивић и сарадници (Ivić, 2009) сматрају веома значајним, али и напомињу да у нашим званичним документима он још увек није посебно дефинисан, те се мора посредно изводити и процењивати. Намеће се утисак да је функционално описмењавање ученика, уз веома мале инструкције, препуштено компетенцијама учитеља, као и ауторима уџбеника, њиховом познавању развојних карактеристика ученика одређене доби и њиховој тачној представи о томе које су то вештине и умења ученицима млађих разреда основне школе потребна како би њихово даље оспособљавање за самообразовање текло континуирано.

Као што се може приметити, процесу оспособљавања ученика за самостално учење у настави Света око нас и Природе и друштва у основношколским документима посвећена је значајна пажња, нарочито у делу општих циљева наставе предмета Свет око нас и Природе и друштва и посебно у задацима наставе Света око нас у првом и другом разреду основне школе. Разрада општих циљева и оперативних задатака наставе Света око нас и Природе и друштва препуштена је учитељима *као својеврсни вид слободе у креирању наставног процеса*. Оваква ситуација може бити веома повољна из аспекта прилагођавања наставних поступака могућностима, потребама и искуствима ученика одељења, али треба узети у обзира да понекад недовољно прецизирана очекивања резултирају њиховим потпуним изостајањем због тенденције појединаца да се све оно чему није довољно посвећено пажње и простора сматра мање важним. На исти начин, може се извући закључак да је поменута *слобода у креирању* садржаја уџбеника дата и њиховим ауторима. Одговорност коју аутори уџбеника имају у процесу реализације програма прописаних основним документима кроз садржаје својих уџбеника нарочито је велика поготово ако узме-

мо у обзир искуствену чињеницу да практичари веома често за своје тумачење програма подршку виде управо у садржају изабраних уџбеника.

Намера да се током рада са уџбеником ученици уводе у технике самосталног учења и тиме оспособљавају за самостално учење може у уџбеницима бити остварена на два начина:

– у оквиру функционалне целине (лекције) путем инструкција за самостално учење конкретних и програмом предвиђених садржаја (Kovačević, 2011) – самостално учење као средство за стицање нових, најчешће декларативних знања;
– као посебно издвојена функционална целина (лекција) која за тему има конкретну технику самосталног рада ученика – самостално учење као процедуално знање, као циљ наставе.

Најчешће се, када се говори о уџбенику као средству за самостално учење, феномен самосталног учења своди на способност коришћења уџбеника као текстуалног медија. Ту се може поставити питање: да ли уџбеник, као средство за самостално учење, може ученике уводити и у друге технике самосталног учења или се инструктивна улога уџбеника своди само на коришћење текста као основног извора информација?

У овоме раду више ћемо се задржати на другом начину реализације оспособљавања за самостално учење, односно на техникама самосталног учења као наставном садржају у уџбеницима Света око нас.

МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ УЧЕЊА КАО САДРЖАЈ НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Како наглашава Шулц (Schulz, 1994), интенционални и тематски аспект васпитно-образовног процеса тек заједно чине потпуну слику о циљевима, тако што намере остварујемо помоћу садржаја, а садржаји постају темама тек с интенционалних гледишта.

Намере (циљеви) које се покушавају остварити у наставном процесу, а међу њима и способност ученика за самостално учење, не могу се достићи директно, већ преко бављења деце и ученика одређеним предметом-садржајем. На тај начин, бављење садржајем представља средство или методу да би се одређене намере остариле. Садржај у наставу улази у свом дидактизираном и методизираном облику, (Terhart, 2001) и тиме се поставља питање о улози садржаја у процесу поучавања и учења као и о претпоставкама и последицама његове методичке презентације, односно начина обраде и учења.

У складу са постављеним циљевима доносе се одлуке о садржају поучавања и учења. Одређени садржај одликује се и одређеном структуром. Задатак

методике васпитно-образовног процеса, према Техарту (Terhart, 2001), јесте да ту структуру пренесе ученицима тако да је ученици могу исправно, потпуно и трајно усвојити. Преузимајући Хајманову тврдњу о међузависности циљева, садржаја, метода и медија Бланкерц (према: Terhart, 2001) говори о склопу односа између садржаја и методичких одлука. С једне стране, свака наставна метода садржи претходне одлуке о садржају, а с друге стране, већ у одлучивању о циљевима и садржајима наставе размишљамо о могућностима методичке реализације постављених циљева. Другим речима, методички репертоар који имамо на располагању, с обзиром на техничке могућности или компетенције наставника, може у одређеним околностима ограничавати одлуке о циљевима и садржајима и на тај начин „метода“ може повратно деловати на одлуку о садржају. Терхартовој тврдњи треба додати, да поред техничких могућности и компетенција наставника, на методички репертоар могу утицати и могућности деце и ученика, односно репертоар који имамо у њиховим овладаним вештинама, развијеним способностима, стеченим умењима и њиховом укупном искуству. Дакле, начин на који се одређеном садржају приступа у наставном процесу утицаће на то како се *„одређени садржај појављује у наставном процесу и делује те на то која ће се квалитета учења захтјевати од ученика, на послјетку и на то како ће ученици субјективно усвојити тако приказани садржај*“ (Terhart 2001: 49). У прилог овој тврдњи иде и поставка теорије образовања која наставу тумачи као сусрет између културних добара и младих генерација, односно као *сучељавање ученика са садржајима* (Vilotijević, 1999). Сасвим је јасно да приликом доношења одлука о садржајима морамо размотрити и питање избора метода како бисмо осигурали да методичка реализација васпитно-образовног процеса помогне остваривању постављене интенционалности. Уколико „радикализујемо“ поставку о међузависности садржаја и метода, Терхарт напомиње да метода, схваћена као врло широк појам, може постати доминантним фактором за предмет учења и субјект учења, јер садржај наставног програма може на различите начине обликовати тему наставе тако да је је утемељеност одлуке о избору методе нужност.

Разматрајући концепт планирања наставе, а у вези са тематским структурирањем, Клафки (Klafki, 1994) наглашава да тематика наставе готово увек обухвата и поступке које ученици морају научити или се с њима морају суочити. Тако, *поступци* и сами могу бити *тема* наставе или барем важни моменат наставне теме и не ваља их развијати одвојено од садржаја. Истичући разлику између садржаја, као оквира/форме и садржине која се у ту форму смешта, Хајман (према: Knežević, 1986) истиче да дидактика има двоструки задатак: да пронађе константне основне форме садржаја и да објасни трансформацију научног, техничког, уметничког и другог садржаја у настави. Управо те константне или основне форме садржаја, сматра Хајман, у настави се јављају као наука, техника и пракса. Вилотијевић (Vilotijević, 1999) сматра да Хајман *технике* сматра најважнијим делом садржаја и да је на њега, у том смислу, доста утицала концепција радне школе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У овоме истраживању користили смо дескриптивну методу са анализом садржаја као истраживачком техником. Јединицу анализе садржаја представљали су наслови и поднаслови функционалних целина у анализираним уџбеницима. Узорак истраживања били су основни уџбеници Природе и друштва за трећи и четврти разред основне школе који су најзаступљенији у нашој наставној пракси. На тај начин у узорак нашега истраживања ушли су уџбеници Природе и друштва за трећи и четврти разред издавачких кућа Едука, Креативни центар, Нова школа и Завода за уџбенике и наставна средства, и то они уџбеници који су се налазили у каталогу одобрених уџбеника за школску 20011/2012. годину.

Поступци и технике самосталнога учења као садржај уџбеника света око нас

Као значајне активности ученика у оквиру наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво у наставним програмима ових предмета наводе се следеће активности: посматрање, описивање, процењивање, груписање, праћење, бележење, практиковање, експериментисање, истраживање, сакупљање, стварање, играње и активности у оквиру мини-пројекта. Све ове, претходно наведене, активности ученика могу бити у уџбеницима наглашене у самом наслову или поднасловима одређених функционалних целина или могу просто бити садржане у појединачним задацима за ученике. Уколико су наведене активности садржане у појединачним задацима за ученике, онда се оне могу сматрати средством за стицање одређених знања предвиђених насловом функционалне целине. Уколико се практиковање одређених активности и оспособљавање ученика за њихово обављање поставља као циљ, онда су ове активности садржане у самим називима одређених функционалних целина, или њиховим поднасловима, и представљају тиме садржај датих функционалних целина. У том случају, програмом предвиђени садржаји представљају средство за овладавање одређеним умењима ученика, а знања стечена на овај начин, значајно добијају на квалитету и трајности јер су стечена кроз самоактивност ученика, односно кроз процес конструкције и реконструкције знања.

У овоме раду бавићемо се само оним активностима ученика које излазе из оквира самог уџбеника и имају за циљ упознавање ученика са начинима прикупљања информација о свету око себе и могућим начинима свог продуктивног деловања на материјале. У том контексту посебно ће нас занимати активности: посматрања, експериментисања, праћења, стварања, процењивања, анкетирање и планирања.

Активност посматрања би требало да буде прва самостална активност с којом се ученици сусрећу и то како у раду са уџбеником, тако и у самосталном раду изван уџбеника. С тога, посматрање као истраживачка техника и као садржај учења своје место би требало да има пре свега у уџбеницима почетних разреда. Међутим, у нашим уџбеницима Света око нас потреба за овладавањем техником посматрања није довољно наглашена, ова техника се не налази у насловима и поднасловима анализираних уџбеника и на њу се гледа искључиво као на средство стицања одређених знања. Овакво гледање на технику посматрања наставља се и уџбеницима Природе и друштва, односно у анализираним уџбеницима Природе и друштва посматрање као сазнајна техника није садржана у насловима и поднасловима функционалних целина. У два поднаслова у уџбенику Едуке за трећи разред техника посматрања чак је подведена под шири појам „истраживања“ (стр. 48. – *Мало истраживање у шуми* и стр. 52. – *Мало истраживање на ливади*) тако да тек на основу садржаја који стоји испод наслова постаје јасно да се ради о техници посматрања. Оваква ситуација би вероватно била сасвим оправдана у уџбеницима за трећи и четврти разред да је овој техници у уџбеницима првог и другог разреда било посвећено више пажње. Техника посматрања садржана је и веома ретко у неколико појединачних задатака за ученике у оквиру функционалних целина у уџбенику издавача Едука за трећи разред (стр. 73, 121 итд.) и издавача *Нова школа за четврти разред* (стр. 33).

Извођење огледа, односно намерно изазивање одређених појава ради испитивања одређених феномена, у уџбеницима Природе и друштва и даље у великој мери представља само средство за стицање одређених знања, а не садржај учења. *Оглед*, као појам који означава специфичну истраживачку технику, веома ретко своје место проналази у насловима и поднасловима анализираних уџбеника. Као и са техником посматрања, и техника извођења огледа најчешће је подведена под шири појам истраживања. У том смислу постоје наслови који наговештавају да одређена истраживачка техника представља садржај учења, али остаје нејасно о којој техници је реч. Такве ситуације постоји у уџбенику Креативног центра за четврти разред у којем наслови функционалних целина гласе *Како се испитују природне појаве* (стр. 96) и *Постанимо истраживачи* (стр. 100). Нешто повољнија ситуација јесте у Едукином уџбенику за трећи разред у којем је техника вршења огледа садржана у неким поднасловима функционалних целина, као нпр. *Понашање материјала при загревању – оглед* (стр. 128) и *Неповратне промене – оглед* (стр. 130–131). У уџбенику издавача Едука за четврти разред чак цело поглавље носи наслов *Истражујемо природне појаве* (други књига уџбеника, стр. 63–91) и већина истраживачких техника заправо и јесу огледи, међутим то није свуда наглашено, па чак остаје и нејасно зашто је на неким местима то наглашено, а негде не. Готово иста ситуација јавља се и у уџбенику за четврти разред издавача Завода за уџбенике и наставна средства у којем је у насловима чак два поглавља акценат стављен на технике учења – *Истражујемо природне појаве* (стр. 36–41) и *Истражујемо материјале* (стр. 42–49). Огледи, као са-

знајна техника, у великој мери садржани су у уџбеницима сва четири издавача у облику појединачних задатака који се стављају пред ученике. Међутим, приступ самој процедури извођења огледа није свуда исти. У уџбеницима Креативног центра, након најаве циља огледа, приступа се навођењу потребног материјала, објашњењу процедуре, а затим навођењем могућих запажања. Приступање огледима на овај начин никако не може бити задовољавајуће јер навођењем могућих запажања онемогућује се ученицима да властитом самоделатношћу самостално изведу одговарајуће закључке (стр. 88, 89, 90, 97, 99 итд.). У уџбеницима издавача Едука ситуација је знатно боља јер извођење огледа пролази кроз одређене кораке. У првом делу уџбеника за трећи разред, као углавном и у уџбенику за четврти разред, реализација огледа пролази кроз: најаву и образложење циља, навођење материјала, објашњавање процедуре у виду навођења одређених корака и бележење запажања које је остављено ученицима. У другом делу уџбеника за трећи разред ситуација је нешто другачија јер често изостаје образложење циља и потпуно изостаје навођење потребног материјала. Поставља се питање зашто је другим делом уџбеника за трећи разред (нпр. на стр. 130, 132, 133 итд.) прекинут континуитет у реализацији огледа који постоји у првом делу уџбеника за трећи разред (стр. 20–21, 28. итд.) и уџбеника за четврти разред у целини (стр. 68, 69, 70, 75. итд). Увођење ученика у технику вршења огледа у уџбенику за четврти разред Завода за уџбенике и наставна средства углавном је задовољавајуће јер се пролази кроз неколико диференцираних фаза: најава активности, организација потребног материјала, процедура извођења активности, бележење запажања и извођење закључака које је остављено самим ученицима. И у уџбенику за трећи разред издавача Нова школа, у поглављу које се односи на елементе неживе природе, посвећено је доста пажње огледима, али се то из наслова и поднаслова не види. У уџбенику за четврти разред издавача Нова школа такође је цело поглавље, *Истражујемо природне појаве* (стр. 40–51), посвећено истраживачкој активности извођења огледа, али се то у насловима функционалних целина не види. На тај начин, и овде је намера аутора уџбеника да одређене технике самосталног рада ученика добију улогу садржаја учења остала неостварена јер је кроз само поглавље, уместо на технике самосталне истраживачке делатности ученика, кроз наслове функционалних целина акценат ипак стављен на природне појаве, односно на декларативна знања ученика. Сам приступ огледима у поменутим уџбеницима Нове школе је релативно задовољавајући јер су инструкције неопходне за извођење огледа јасне и односе се на процедуру вршења огледа, али не постоје информације о потребном материјалу. Закључке о запаженом доносе и уписују ученици (стр. 40–47, 86–87).

Поред огледа у уџбенику су садржане и друге истраживачке технике, међутим, углавном кроз посебне задатке за ученике и у нешто мањој мери кроз поднаслове и наслове функционалних целина. Директно повезана са посматрањем и вршењем огледа јесте и техника праћења која може бити остварена посматрањем и уочавањем одређених промена код посматраних феномена у ду-

жем временском периоду у природним условима или посматрањем ефеката одређених намерно изазваних појава, али такође у дужем временском периоду. Техника праћења појављује се искључиво у уџбеницима издавача Едука у оквиру појединачних задатака за ученике у више функционалних целина у уџбенику за трећи разред (стр. 23, 24, 37, 55) и у уџбенику за четврти разред (стр. 66, 67 итд.). Може се приметити да је и у уџбеницима Природе и друштва, као и у уџбеницима Света око нас, ова истраживачка техника, када је у питању праћење промена у природним условима, углавном везана за промене на биљкама и животињама које је потребно довести у везу са одређеним временским приликама или за уочавање значаја одређених елемената неживе природе за живи свет, када је у питању праћење ефеката намерно изазваних појава у дужем временском периоду. Овде треба напоменути да се само у једном примеру, у уџбенику Едуке за трећи разред, појављује и активност предвиђања која је директно везана за активност праћења и то у облику поднаслова функционалне целине *Временске прилике и њихово значење за живот у окружењу* који гласи *предвиди какво ће време бити* (стр. 39). Активност предвиђања од великог је значаја за процес оспособљавања ученика за самостално учење јер ставља ученике у ситуацију сагледавања целокупне ситуације и извођење претпоставки – што може допринети оспособљавању ученика за постављање хипотеза и успешно решавање проблема.

У уџбеницима Креативног центра (стр. 31) и Едуке за трећи разред (стр. 94) постоји функционална целина *Како откривамо прошлост*, која се односи на упознавање ученика са историјским изворима и са техникама истраживања прошлости. У уџбенику Завода за уџбенике и наставна средства за трећи разред постоји функционална целина *Шта нам помаже да упознамо* прошлост (стр. 88–89). На овај начин технике откривања и изучавања прошлости постају садржај учења. У уџбеницима за четврти разред, у другом делу уџбеника Едуке, поменуте технике садржане су само у појединачним задацима за ученике (стр. 36); док у уџбенику Завода за уџбенике и наставна средства поново постоји функционална целина која у свом наслову акценат ставља на одређену групу истраживачких техника и која као таква одређене истраживачке технике поставља као садржај учења. Међутим, и поред добре намере аутора, видљиве већ у самом наслову функционалне целине – *Како упознајемо прошлост* (стр. 89), приступ поменутим истраживачким техникама није задовољавајући јер знања стечена кроз ову функционалну целину без практиковања самих истраживачких техника остају на декларативном нивоу.

Код свих издавача у уџбеницима Природе и друштва за четврти разред појављује се нова истраживачка техника – рад са географском картом. Међутим, и ова техника у анализираним уџбеницима се јавља само у облику појединачних задатака, као што је у уџбеницима Креативног центра (стр. 36, 52, 55 итд.), Нове школе (стр. 4, 9, 11 итд.) и Завода за уџбенике и наставна средства (стр. 53, 59, 61 итд) или у оквиру рубрике „Истражи, сазнај“, као што је случај у уџбенику Едуке (стр. 16, 21, 23. итд.). На овај начин, можемо рећи, оријентација ученика на географској карти не посматра се као садржај наставног предме-

та и као одређен сегмент процедуралног знања ученика, већ искључиво само као активност помоћу које ће ученици самостално стећи одређена декларативна знања. Одређен значај техници самосталног рада која би могла допринети оријентацији ученика на географској карти дат је кроз наглашавање тзв. активности скицирања у наслову функционалне целине *Цртање из птичије перспективе* уџбеника Креативног центра за трећи разред (стр. 16) и у поднаслову функционалне целине *Од плана учионице до географске карте*, који гласи *Како се то ради* у уџбенику за трећи разред издавача Едука (стр. 82). Поменута активност садржана је и у једном задатку уџбеника Нове школе за трећи разред (стр. 11).

Нова истраживачка техника која се појављује у уџбеницима Природе и друштва, а у односу на уџбенике Света око нас, јесте техника интервјуа, али само у оквиру појединачних задатака за ученике, односно као средство стицања одређених декларативних знања. У уџбенику Природе и друштва за трећи разред издавача Нова школа ученици се упућују да се „распитају“ о знаменитим личностима свога краја (стр. 25) и да кроз разговор са занатлијом, чију радионицу посете, сазнају које „послове обавља и које алате користи“ (стр. 29). У уџбенику за четврти разред истог издавача ученици се упућују да се „распитају“ о ружама ветрова у нашој земљи (стр. 15).

У уџбенику Едуке за четврти разред у поднаслову функционалне целине *Карактеристичан биљни и животињски свет животних заједница на копну*, који гласи *Мало истраживање по књигама за децу* (стр. 61), садржан је назив истраживачке технике која се по први пут на овакав начин налази у уџбеницима Света око нас и Природе и друштва. Поред тога, у појединим функционалним целинама у уџбенику за четврти разред истог издавача, у оквиру задатака за ученике, налазе се одређени истраживачки задаци у којима није наглашена истраживачка техника, а који се могу односити како на технику интервју, тако и на технику истраживања по текстуалним медијима (први део уџбеника стр. 33, други део уџбеника стр. 15. и 27). Међутим, постоји могућност да ову истраживачку технику ученици искористе још у трећем разреду у раду са уџбеником овога издавача у оквиру задатка који се налази испод поднаслова *Упознај веверицу* (стр. 64). Ипак, ученицима ова техника том приликом није представљена нити су дате инструкције за њено коришћење, иако је узраст деце трећег разреда сасвим одговарајући за почетак планираног и систематског увођења ученика у ову истраживачку технику.

Као и у уџбеницима Света око нас, тако и у уџбеницима Природе и друштва, одређени значај је дат и тзв. **радно-техничким активностима**, односно активностима стварања кроз креативну продукцију. Радно-техничка активност садржана је у наслову функционалне целине *Направи своју метеоролошку станицу* (стр. 103) у уџбенику Креативног центра за трећи разред и на тај начин само овде ова активност представља садржај учења. У поднасловима функционалних целина поменуте активности садржане су у уџбенику за трећи разред издавача Едука, нпр. то су поднаслови *Посади јагоду и кромпир* (стр.

56), *Како да направиш воћну салату* (стр. 57), *Направи свој компас* (стр. 139). У оквиру посебног задатака радно-техничка активност садржана је у уџбенику Едуке за трећи разред у оквиру функционалне целине *Својства земљишта и њихов значај за живи свет* (стр. 26) и Нове школе за трећи разред у функционалној целини *Рељеф – изглед земљишта* (стр. 7). У уџбеницима за четврти разред радно-техничке активности садржане су само као посебни задаци за ученике и то само у уџбенику издавача Едука у оквиру функционалних целина *Биљни и животињски свет Србије* (*Израда разредног хербаријума* – стр. 48, *Сликај сувим латицама цвећа* – стр. 49, *Направи новогодишњи и божићни украс* – стр. 49), *Рециклажа* (*Рециклирај и ти* – други део уџбеника стр. 25), *Трагови прошлости* (други део уџбеника стр. 38), *Шта утиче на брзину кретања клатна* (*Направи клатно* – други део уџбеника стр. 71) итд. У готово свим наведеним примерима ученици се поступно уводе у одређену активност: представљање активности, навођење потребног материјала и навођене диференцираних корака у радном поступку. Готово сваки наведени пример прати и илустрација која приказује могући завршни резултат активности или појединачне кораке у радном процесу.

Важан услов за овладавање способностима самосталног учења и самосталног деловања уопште јесте пре свега формирање позитивне слике о себи, властитим жељама, навикама, потребама и интересовањима, као и развијање поверења у властите могућности, способности, умења, навике, знања. У том смислу, током процеса осамостаљивања ученика веома значајну улогу може имати управо њихова активност процењивања властитих знања, умења, навика, постигнућа и сл. У анализираним уџбеницима активност самопроцењивања садржана је искључиво у Едукином уџбенику за четврти разред и то једино као посебан задатак за ученике у оквиру функционалних целина *Исхрана* (стр. 83) и *Одговоран однос према себи и другима* (стр. 92–93). Када је у питању активност самопроцењивања, примећујемо да је ситуација, нешто другачија у уџбеницима Природе и друштва у односу на уџбенике Света око нас јер је ова активност у уџбеницима за први и други разред била једино присутна у уџбеницима Креативног центра, док је сада она у уџбеницима овога издавача изостала.

Иако се од самог почетка уџбеника за трећи разред издавача Едука посебно наглашавају задаци предвиђени за групни рад или рад у пару (стр. 10, 15, 18, 26, 88–89, 105, 146 и 160), тек у другом делу уџбеника постоји функционална целина под насловом *Правила групе* (стр. 105), која има за циљ представљање добрих страна удруживања ученика у парове или групе. Ипак, кроз начин на који је овој функционалној целини приступљено ученици поново могу стећи искључиво декларативна знања јер је садржај дат у готовој форми не узимајући у обзир њихова претходна искуства стечена кроз рад у пару или групи.

Као што можемо приметити у уџбеницима Природе и друштва, а у односу на уџбенике Света око нас, изостале су одређене активности веома значајне за увођење ученика у технике самосталног рада као што су су: планирања у оквиру тзв. *мини-пројеката*, *решавање проблема* и *анкетирање*.

Поред свега претходно наведеног, а у вези са одређеним техникама самосталног рада и учења ученика, желимо да скренемо пажњу на још нека наша запажања.

У уџбенику издавача Едука за трећи разред постоје задаци у којима се наглашава њихова намена за групни рад као и посебни задаци у којима се наглашава да су намењени за самостални рад ученика. Овде се као логично намеће питање да ли то значи да групни рад не припада облицима самосталног рада ученика или је поново направљена грешка у употреби термина те се термин „самостални рад“ користи као синоним за „индивидуални облик рада“? Друго питање које се такође логично намеће јесте да ли то значи да се сви они задаци, код којих не стоји назнака „самостални рад“, односе на неки други начин рада ученика који није самосталан?

У уџбенику за трећи разред издавача Нова школа такође постоји неправилност у употреби назива одређених рубрика. Тако код симбола, за који је на самом почетку уџбеника објашњено да се односи на активности истраживања, односно експериментисања, постоје налози који се односе на производно-техничке активности (стр. 7), активности цртања–скицирања (стр. 11) или активности промишљања (стр. 79).

У уџбенику Едуке за четврти разред постоје различити називи готово истих рубрика. Тако, у истом уџбенику од задатка до задатка можемо наићи на термине: „Групни рад“, „Радимо заједно“ или „Одељенски пројекти“. Поред тога, у истом уџбенику постоје и различити називи готово истих рубрика као што су „Истражи, сазнај“ и „Оглед“.

Уопштено речено, а на основу запажања везаних за начин увођења одређених техника самосталног рада и за недоследност у графичком означавању рубрика које су са њим у вези, можемо закључити да се о самосталном раду ученика и о сазнајним техникама рад ученика није водило довољно рачуна приликом креирања уџбеника Природе и друштва. Поново је готова информација и експозиторно излагање садржаја стављено изнад самоактивности ученика и конструкције и реконструкције знања, а краткотрајна декларативна знања испред трајних и функционалних процедуралних знања.

ЗАКЉУЧАК

Присутне технике самосталног учења у анализираним уџбеницима Природе и друштва пре свега представљају средство стицања нових знања и веома ретко представљају сам садржај наставе и уџбеника Природе и друштва. И поред тога што циљеви наставе Природе и друштва у први план стављају развијање сазнајних техника, подстицање и очување дечје радозналости и истраживачких активности, садржај анализираних уџбеника усмерен је ка стицању конкретних декларативних знања. Оваквим констатацијама и даље немамо на-

меру да споримо потребу за поседовањем одређеног фонда знања након изучавања садржаја наставних предмета Свет око нас и природа и друштво, већ само још једном желимо да подвучемо питање да ли се у нашим уџбеницима датим садржајима заиста сваки пут приступа на адекватан начин, односно да ли су урођена дечја унутрашња мотивисаност и радозналост и потреба деце за директним контактом са материјалним и социјалним окружењем, као основне психолошке карактеристике деце млађег основношколског узраста, довољно уважене и искоришћене у процесу конструкције основних знања током изучавања предмета Свет око нас и Природе и друштва. Поред тога, треба напоменути да закључак који смо извели на основу анализе уџбеника Света око нас, а који се односи на то да у појединим уџбениципма постоје озбиљне намере и покушаји да се деца упознају са могућим и различитим начинима упознавања света око себе, у овоме раду не може да стоји јер је ситуација, из аспекта оспособљавања за самостално учење ученика, у уџбеницима Природе и друштва, значајно неповољнија. Такође, на овоме месту треба навести и одређено запажање које се тиче захтева креирања тзв. основних и радних уџбеника. Упоређивањем целовитог уџбеника Природе и друштва за трећи разред Креативног центра (претходно издање) са новим, основним уџбеником који иде заједно у комплету са Радном свеском, приметили смо у значајној мери изостајање оних функционалних целина које се управо тичу техника самосталног учења. Тако, на пример, у новом уџбенику Природе и друштва изостале су следеће функционалне целине које су у свом наслову садржале одређене технике самосталног рада и тиме те технике постављале као основни садржај учења: *Правим облике рељефа* (стр. 19), *Да ли умем да сарађујем у групи* (стр. 7), *Како да направим план акције* (стр. 12), Моја припрема за акцију (стр. 13), *Направимо план акције* (стр. 79), *Мој лексикон* (стр. 21, 71), *Истражујем земљиште у околини* (стр. 56), *Моје истраживање* (стр. 75, 132, 137), *Мој план насеља* (стр. 38), *Цртамо карте* (стр. 42), *Учим да учим* (стр. 80), *Пратим временску прогнозу* (стр. 102) итд. Недостатак довољног наглашавања техника самосталног рада као садржаја учења у уџбеницима Завода за уџбенике и наставна средства такође се може објаснити преношењем одређеног и значајног дела самосталних активности ученика са основног на радни уџбеник. На тај начин активности самосталног рада ученика углавном постају актуелне тек у етапи утврђивања знања, уместо да на овом узрасту буду доминантне већ у етапи конструкције нових знања.

Литература

Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave; u B. Trebješanin i D. Lazarević (prir.): *Savremeni osnovnoškolski* udžbenik (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2009). *Vodič za dobar udžbenik – opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritički-konstruktivne znanosti o odgoju; u H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ured.): *Didaktičke teorije* (13–33). Zagreb: Educa.

Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Prosveta.

Kocić, Lj. (2001). Didaktičko-metodički zahtevi u oblikovanju strukture udžbenika. U: B. Trebješanin i D. Lazarević (prir.): *Savremeni osnovnoškolski* udžbenik (131–156). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kovačević, Z. (2011). *Instrukcije za samostalno učewe u udžbenicima za mlađe razrede osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Mitrović, M. (1994). *Prikazivanje sadržaja u štampanim didaktičkim materijalima za decu od šest do osam* godina. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni* sistem. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju.

Schulz, W. (1994). Didaktika kao teorija poučavanja; u H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ured.): *Didaktičke teorije* (35–57). Zagreb: Educa.

Službeni glasnik RS, *Prosvetni glasnik*, 2010/7.

Službeni glasnik RS, *Prosvetni glasnik*, 2006/3.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja – uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 2 – didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.

Zujev Dimitrijevič, D. (1988). *Školski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Анализирани уџбеници

Ćuk, M., Stevanović, G. (2009*). Moj zavičaj – priroda i društvo za treći razred osnovne škole*. Beograd: Nova škola.

Ćuk, M., Stevanović, G., Stanojčić, N. (2009). *Moja domovina – priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Nova škola.

Marinković, S., Marković, S. (2006). *Priroda i društvo za treći razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.

Marinković, S., Marković, S. (2011). *Priroda i društvo za treći razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.

Matanović, V., Vlahović, B., Joksimović, S., Đurđević, M. (2007). *Priroda i društvo – udžbenik za 3. razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.

Matanović, V., Veinović, Z., Stančić, N., Marković, I. (2007): *Priroda i društvo – udžbenik za 4. razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.

Trebješanin, B., Gačanović, B., Novaković, Lj. (2002). *Priroda i društvo za treći razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Trebješanin, B., Gačanović, B., Novaković, Lj. (2006*). Priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vasiljević, I., Radović-Panevski, V., Blažić, A. (2010). *Priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.

Mr. Zorica Kovacevic
Belgrade University, Teacher-training Faculty, Belgrade
Dr. Sanja Blagdanic
Belgrade University, Teacher-training Faculty, Belgrade

TECHNIQUES OF INDEPENDENT LEARNING AS A TEACHING CONTENT IN TEXTBOOKS OF NATURAL AND SOCIAL SCIENCES

Summary

Based on the fact that even four out of nine tasks of teaching Natural and Social Sciences subject directly relate to enabling pupils for independent work, it can be said that the content of this subject, in great extent, presents a tool for mastering the techniques of independent learning, and that the general aim of teaching that subject is actually realized through the independent research of the pupils.

We will try to determine, in this paper, whether, and to what extent, in our textbooks for teaching Natural and Social Sciences, there is the intention to approach the process of independent learning as a teaching goal, that is, whether, and to what extent, the techniques of independent work, themselves, appear in the content of Natural and Social Sciences subject.

Key words: *independent teaching, textbooks, Natural and Social Sciences teaching, teaching content*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.26
Прегледни научни чланак
стр. 597–610

Др Живорад Миленовић
Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УТВРЂИВАЊЕ ИСХОДА И ПРОЦЕСУАЛНИХ КВАЛИТЕТА РАДА УЧЕНИКА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: У раду су приказани резултати истраживања о евалуацији коју учитељи спроводе у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе, спроведеног у 2012. години на узорку од 124 учитеља основних школа на подручју града Ниша. Подаци прикупљени скалером и третирани t-тестом и једнофакторском униваријантном анализом варијансе, показали су да учитељи не спроводе евалуацију и не утврђују исходишне и процесуалне квалитете наставе и рада ученика након одржаних часова.

Истраживање је показало да не постоји значајна разлика у проценама учитеља о евалуацији коју спроводе у зависности од пола и дужине њиховог радног стажа у настави. С циљем професионалне припреме учитеља за евалуацију, у раду је приказан поступак спровођења евалуације и утврђивања исхода и процесуалних квалитета рада ученика након одржаног часа обраде нове наставне јединице *Делатност људи у планинским крајевима* у настави природе и друштва у 4. разреду основне школе.

Кључне речи: *настава природе и друштва, евалуација, исходишни квалитети, процесуални квалитети, темељна знања.*

УВОД

Настава је процес који је усмерен ка одређеном циљу, због чега је потребна његова контрола, односно евалуација. Процес евалуације усмерен је на процењивање остварености циљева и задатака наставе. Усмерен је и на успостављање односа између постављених циљева и остварености циљева и задатака наставе и учења. Евалуација, с једне стране, пружа ученицима информацију о резултатима које су постигли у процесу наставе, односно шта су постигли и шта би уз одговарајуће активности и под одређеним условима могли постићи. С друге стране, евалуација пружа учитељима повратну информацију о поучавању како би образовне циљеве, могли доносити, мењати и према потреби прилагођавати предзнању ученика. Стога је процес евалуације потребно разликовати од процеса проверавања и оцењивања. Да би се то постигло, потребно

је да се у процесу евалуације утврђују исходишни и процесуални квалитета наставе и рада ученика.

Исходишни и процесуални квалитети у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе усмерени су на ученике. Притом се очекује да је ученик усвојио кључне наставне садржаје и да је оспособљен за сналажење у природном и друштвеном окружењу. Исходишни и процесуални квалитети рада ученика подразумевају и развијање свести код ученика о важности његове активности у настави природе и друштва. Подразумевају и развијање оригиналности ученика у решавању свакодневних проблема у природном и друштвеном окружењу. Другачије речено, исходишни и процесуални квалитети, резултат су активности ученика у настави природе и друштва.

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

У настави природе и друштва углавном се користе исте методе и облици рада као и у осталим предметима у млађим разредима основне школе. Користе се и исти принципи, односно начела у реализацији наставе. Поред тога, савремена настава природе и друштва, како наводи Данијела Василијевић, „не може се замислити без употребе савремене информационе технологије“, што је уосталом карактеристично и за остале предмете у школи (2007: 223). Разликују се једино циљеви и задаци наставе природе и друштва од циљева и задатака осталих наставних предмета у млађим разредима основне школе (Liu, 2012). Циљеви и задаци наставе природе и друштва различити су за сваки разред. Разликују се и у зависности од типа и врсте наставне целине, али и сваке конкретне наставне јединице. То истовремено не значи да у настави природе и друштва не постоји општи циљ и задаци наставе природе и друштва.

Општи циљ наставе природе и друштва у млађим разредима основне школе је да ученици доживе и осете сложеност, различитост и међусобну повезаност свих чинилаца који делују у човековом природном и друштвеном окружењу, да развијају правилан однос према људима и догађајима, али и да отворено прихватају различите процене и схватања у друштву и подстичу знатижељу за откривањем појава у природној и друштвеној средини. Из овако постављеног општег циља наставе природе и друштва у млађим разредима основне школе, њени основни задаци су да ученици: а) упознају своју као и улоге других људи у непосредном окружењу, б) упознају своје окружење (породицу, одељење, школу, место, завичај и државу), в) истражују и упознају завичајне обичаје, културу и традицију, г) развијају способност сналажења у простору и времену, д) откривају и упознају живу и неживу природу, њену различитост, повезаност и променљивост, ђ) развијају позитивне вредности и однос према

живим бићима и природи као целини, е) развијају поштовање према породичној, културној и друштвеној средини, ж) развијају одговоран однос према природном окружењу, з) развијају и систематски унапређују здраве животне и здравствено-хигијенске навике, и) буду оспособљени за разумевање и поштовање прописа за правилно и безбедно понашање у саобраћају и ј) упознају своја и права и дужности других људи у непосредном друштвеном окружењу.

Полазећи од суштине и карактера наставе природе и друштва у млађим разредима основне школе, вредновање наставног процеса има двојак карактер. Оно, с једне стране, подразумева утврђивање исхода учења и добијање података о раду ученика у стицању знања и овладавању предметним садржајима у настави природе и друштва. С друге стране, подразумева вредновање рада непосредних учесника у настави природе и друштва и давање повратне информације учитељу о његовом раду, како би могао успешније обликовати и реализовати наставу у наредном периоду. Као што се види, вредновање наставног рада нема за циљ класично оцењивање, већ прављење пресека с циљем да се утврди постигнуто и у складу са добијеним информацијама планира будући рад (Миленовић и сар., 2011). Разликује се и од вредновања квалитета рада факултета, његових учесника и делова у складу са принципима Болоњске декларације (Jakku Sihvonen et. al., 2012; Николић, 2011; Winkel, 2010), али и од самооцењивања ученика, што је у развијеним васпитно-образовним системима устаљена пракса у настави (Fernandes et. al., 2012). У ширем приступу, предмет рада је евалуација у настави, а у ужем, предмет истраживања је евалуација у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе.

Полазећи од овако дефинисаног предмета рада, циљ истраживања је идентификација процене учитеља о евалуацији у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе, да би се утврдило спроводе ли учитељи евалуацију након сваког одржаног часа наставе природе и друштва; утврђују ли исходишне и процесуалне квалитета рада ученика; утиче ли на то пол и дужина радног стажа учитеља у настави.

Према предмету и циљу рада, задаци истраживања се односе на утврђивање постојања разлика у проценама учитеља о евалуацији у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе у зависности од њиховог пола и дужине радног стажа у настави.

Општа хипотеза гласи: учитељи не спроводе евалуацију након сваког одржаног часа, а нема ни учитеља који утврђују исходишне и процесуалне квалитете рада ученика у настави природе и друштва у млађим разредима основне школе. Посебним хипотезама се претпоставља да нема значајне разлике у проценама учитеља о евалуацији коју спроводе у настави природе и друштва у зависности од њиховог пола и дужине радног стажа у настави.

Независне варијабле су: 1) пол и 2) дужина радног стажа учитеља у настави: а) до 10, б) 11–20, в) 21–30 и г) преко 30 година. Зависну варијаблу представљају процене учитеља о евалуацији коју спроводе у настави природе и друштва. Испитиване су на Скалеру.

У истраживању је примењен трансферзални поступак. Коришћена је дескриптивна метода. Истраживачка техника је скалирање. Спроведено је употребом Скале процене учитеља о евалуацији коју спроводе у настави природе и друштва. Скалер је Ликертовог типа и петостепени је. Састоји се од 20 тврдњи. Након сваке тврдње, следила је скала интензитета: а) веома често, б) често, в) понекад, г) ретко и д) веома ретко.

Популацију чине сви учитељи основних школа на подручју града Ниша у месецима април–мај 2012. године. У узорку су 124 учитеља. Структура узорка је следећа: а) према полу – 18,55% учитеља мушког и 81,45% учитеља женског пола и б) према дужини радног стажа учитеља у настави: а) до 10–28,23%, б) 11–20–30,65%, в) 21–30–23,39% и г) преко 30–17,73% учитеља.

Истраживање је спроведено у месецима април–мај 2012. године у основним школама на подручју града Ниша. У обради података су примењени: Левенов тест, Браун-Форсајт тест, t-тест, F-тест и једнофакторска униваријантна анализа варијансе.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Резултати истраживања о утицају пола наставника на њихове процене о евалуацији коју спроводе у настави природе и друштва, приказани су према подацима добијеним поређењем средњих вредности t-тестом независних узорака.

Табела 1. *Пол и евалуација у настави природе и друштва (Group Statistics)*

Евалуација учитеља у настави природе и друштва	Пол	N	M	SD	σ
	мушки	23	34,1057	8,90756	,79854
	женски	101	34,2019	10,32741	,69524

Средња вредност учитеља мушког пола (M) износи 34,1057, при стандардном одступању (SD) 8,90756 и уз стандардну грешку (σ) 0,79854. Средња вредност (M) учитеља женског пола износи 34,2019, при стандардном одступању (SD) 10,32741 и уз стандардну грешку (σ) 0,69524.

Табела 2. *Пол и евалуација у настави природе и друштва (Independent Samples Test)*

Резултати t-теста	Левенов тест једнакости варијансе		t-тест једнакости средњих вредности				
	F	p	t	p-2	Средња разлика	95% интервал разлике	
						Доња граница	Горња граница
Претпоставка о једнакости варијансе	,421	,067	-,231	,815	-,2590	-2,43602	1,92718
Преузета једнакост варијансе			-,233	,814	-,2590	-2,43514	1,91623

Израчунат је случај једнаких варијанси. На то указује и величина значајности која је већа од 0,05 (p-0,067) (табела 2). Због тога се посматрају резултати истраживања приказани у првом реду (претпоставка о једнакости варијансе). Разлика између средњих вредности учитеља мушког и женског пола у њиховим проценама о евалуацији у настави природе и друштва, износи 0,815. Пошто је та величина изнад захтеване граничне вредности 0,05, закључује се да не постоји значајна разлика између средњих вредности учитеља мушког и женског пола у њиховим проценама о евалуацији коју спроводе у настави природе и друштва. Средња вредност те разлике износи -0,2590. Притом, доња граница интервала износи -2,43602, а горња 1,92718, што указује да са вероватноћом од 95% та разлика садржи стварну величину средње вредности разлике учитеља мушког и женског пола у њиховим проценама о евалуацији коју спроводе у наставни природе и друштва.

Како величина значајности разлике истовремено не указује и на величину разлике између група учитеља мушког и женског пола, рачунат је ета квадрат, који износи 0,001, што указује на занемарљив утицај. Процентуално изражено, полна разлика учитеља објашњава само 1% варијансе њихових процена о евалуацији коју спроводе у настави природе и друштва.

Резултати истраживања утицаја дужине радног стажа учитеља на њихове процене о евалуацији коју спроводе у настави природе и друштва, приказани су према подацима добијеним једнофакторском универијантном АНОВА анализом с планираним поређењем.

Табела 3. *Дужина радног стажа у настави и евалуација у настави природе и друштва (Levene Statistics)*

Левенов тест	df1	df2	p
3,646	2	122	,015

Величина значајности разлике Левеновог теста износи 0,15. Како је тај број мањи од 0,05, прекршена је претпоставка о хомогености варијансе (табела 3).

Табела 4. *Дужина радног стажа у настави и евалуација у настави природа и друштво (Robust Tests of Equality of Means)*

Врста теста	Статистика	df1	df2	p
Велч тест	2,651	2	98,734	,058
Браун-Форсајт тест	1,360	2	200,589	,261

У табели 4 приказани су резултати који указују где је дошло до нарушавања претпоставке о хомогености варијансе. Вредност Велч теста – 2,651, при два степена слободе (df – 2), статистички није значајна на нивоу p < 0,05 (p-0,058). Вредност Браун-Форсајт теста – 1,360, статистички није значајна на нивоу p < 0,05 (p – 0,261). Резултати наведених тестова, указују на отпорност кршења претпоставке о хомогености варијансе.

Табела 5. *Дужина радног у настави и евалуација у настави природе и друштва (ANOVA)*

Резултати поређења	Сума скорова	df	Средњи скор	F	p
Унутар групе	200,493	2	66,840	1,165	,337
Између група	19217,751	122	57,895		
Укупно	19418,344	124			

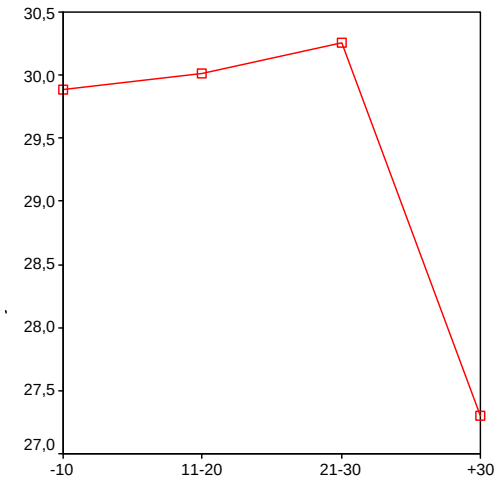
Вредност Ф-теста (F – 1,165), при два степена слободе (df – 2), није значајна на нивоу p < 0,05 (p – 0,337) (табела 5). Да би се утврдила јачина утицаја, рачунат је ета квадрат (0,001), који указује на занемарљив утицај дужине радног стажа учитеља у настави на њихове процене о евалуацији коју спроводе у настави природе и друштва.

Табела 6. *Дужина радног стажа у настави и евалуација у настави природе и друштва (Descriptives)*

Дужина радног стажа	N	M	SD	σ	95% интервал средње вредности	
					Доња граница	Горња граница
–10	35	29,8815	7,92409	1,22276	27,4121	32,3508
11–20	38	30,0145	7,65363	,64007	28,7493	31,2797
21–30	29	30,2586	7,94997	,71397	28,8454	31,6717
+30	22	27,2968	4,60619	,88650	25,4747	29,1189
Укупно	124	29,8710	7,61367	,41555	29,0540	30,6881

Подаци показују (табела 6) да највећу средњу вредност (M) има група учитеља који у настави раде 21–30 година (M – 30,2586), при стандардном одступању (SD – 7,94997) и уз стандардну грешку (σ – 0,71397). Потом следе учитељи који у настави раде 11–20 година (M – 30,0145, SD – 7,65363 и σ – 0,64007), па учитељи који у настави раде мање од 10 година (M – 29,8815, SD – 7,92409 и σ – 1,22276). Најмања средња вредност израчуната је код групе учитеља који у настави раде дуже од 30 година (M – 27,2968, SD – 4,60619 и σ – 0,88650). Ова анализа варијансе показује, да је свеукупна значајност разлике 0,337 (табела 5), што је више од 0,05 и да нема значајне разлике међу групама учитеља према дужини радног стажа. Из наведеног разлога није рађен накнадни Тјуки XSD тест. Другим речима, процене учитеља у зависности од дужине радног стажа у настави значајно се не разликују по питању евалуације коју спроводе у настави природе и друштва.

Графикон 1. *Дужина радног стажа у настави и евалуација у настави природе и друштва (Scree Plot)*



Према нагнутости изломљене линије, најизраженија је разлика између учитеља који у настави раде између 21 и 30 година и учитеља који у настави раде дуже од 30 година. Разлика између осталих група учитеља је мање изражена (графикон 1).

Резултати истраживања су показали да учитељи у настави примењују устаљене методе проверавања и оцењивања ученика. Они, притом, не примењују евалуацију у настави како би се идентификовале њене предности и недостаци, што би им могло користити у бољој организацији и ефикаснијој реализацији васпитања и образовања у млађим разредима основне школе. Колико је евалуација наставе и рада ученика и учитеља значајна, показују и бројна истраживања спроведена у свету. У овим је истраживањима указано је на значај утврђивања квалитета учења ученика у унапређењу квалитета наставе (Zerihum et. al., 2012; Shah & Nair, 2012). Указано је и повезаност континуиране евалуације наставе и успеха ученика у учењу (Rutz et al., 2012), али и на евалуацију као фактора визије будуће наставне праксе (Hollins, 2011) и унапређења квалитета учења ученика (Ben Peretz, 2011). Све то указује на значај и потребу једног савременијег приступа евалуацији наставе и учењу ученика у основној школи, такође и на значај и потребу идентификације исходишних и процесуалних квалитета наставе и рада ученика.

Учитељи основних школа, барем је тако према резултатима овог спроведеног истраживања, исходишне и процесуалне квалитете наставе и учења не утврђују након сваког одржаног наставног часа. За разлику од тога, у развијеним васпитно-образовним системима, учитељи углавном утврђују исходишне и процесуалне квалитете наставе и учења ученика након сваког одржаног часа. Бројна истраживања овог проблема показују да је утврђивање исходишних квалитета рада, показатељ квалитета не само учења него и ученика који је у овом процесу означен као производ (Matsumura et al., 2012). То је у сагласју са схватањем Мила Илића, који исходишне квалитете наставе и учења означава синтагмом *фокус на производу* (Илић 2010: 397). Има и схватања по којима су исходишни квалитети крајњи циљ и резултат наставе и учења (Pritchard & Potter 2011; Sykes et al., 2010; Haman et al., 2012). То, другачије речено, значи да уколико нема исходишних и процесуалних квалитета у настави, неефикасно је и учење ученика. У настави природе и друштва у млађим разредима основне школе процесуални квалитети наставе и учења показују у којој су мери ученици усвојили наставне садржаје. Показују и да ли су ученици усвојили темељна знања која ће за њих имати вредности и изван учиниоце и користити им у току целог живота. Све то важи и за остале наставне предмете у млађим разредима основне школе.

ЗАКЉУЧАК

У овом теоријско-емпиријском истраживању потврђено је да учитељи не спроводе евалуацију након сваког одржаног часа у настави природе и друштва. Нема ни учитеља који утврђују исходишне и процесуалне квалитете рада ученика. Утврђено је и да процене учитеља о евалуацији коју спроводе у настави природе и друштва, не зависе од њиховог пола и дужине радног стажа у настави. Поред тога, утврђено је да учитељи немају елементарна знања о спровођењу евалуације, пре свега о утврђивању исходишних и процесуалних квалитета наставе и рада ученика. Стога се смисленим учинила потреба професионалног оспособљавања учитеља за евалуацију у настави природе и друштва, која се подједнако може применити и у осталим наставним предметима у млађим разредима основне школе. Практични поступак евалуације и утврђивања исходишних и процесуалних квалитета наставе и рада ученика приказан је на примеру обраде нове наставне јединице *Делатност људи у планинским крајевима* у настави природе и друштва у 4. разреду основне школе. У раду није приказан начин реализације целокупног тока наставног часа, већ само његов завршни део који се односи на евалуацију и мерење темељних квалитета рада ученика.

1. Евалуација у настави природе и друштва

На примеру конкретне наставне јединице, реализоване интеркативним радом ученика у групи и у пару, мерење квалитета рада ученика односи се на: а) усвојеност садржаја о делатности људи у планинским крајевима и б) удруживање ученика у пару. Процена усвојених садржаја о делатности људи у планинским крајевима, може се спровести на више начина. У овом раду биће приказана три начина, за која се претпоставља да су најефикаснија. За самопроцену рада ученика користити се *листа делатности људи у планинским крајевима*. Она садржи колоне и редове. У колонама се уписују парови, а у редовима обележја делатности људи у планинским крајевима: ратарство, повртарство, воћарство, сточарство, сечење шуме. У колоне се уписује знак (+) ако су садржаји усвојени, или знак (-) ако садржаји нису у довољној мери усвојени. На крају се за сваки пар рачуна укупан број испуњених услова.

Процена удруживања ученика може се спровести и применом наставних листића. Када се листићи поделе ученицима, они треба оценом од један до пет да оцене свој рад. На примеру конкретне наставне јединице, ученици процењују у ком обиму су усвојили знања о појединим делатностима људи у планинским крајевима: 1) ратарству, 2) повртарству, 3) воћарству, 4) сточарству и 5) сечењу шуме. Објективно је, ако је средња оцена између 3,51 и 4,00, а пристрасно, ако су ученици себе оценили оценом пет. Зато ученицима треба објаснити

да оцена коју дају није оцена од које ће зависити њихов успех у школи, већ оцена која ће помоћи да се евентуални недостаци у процесу наставе отклоне.

Табела 7. *Најчешћа тренутна осећања ученика*

Црвена боја	Жута боја	Светло-браон боја	Тамно-браон боја	Сива боја

Легенда:

1) Црвена боја: сунчано (одушевљење – толико тога сам научио-ла).
2) Жута боја: претежно сунчано (угодан осећај, лепо и занимљиво).
3) Светлобраон боја: киша (изненађен-а сам, нисам очекивао-ла).
4) Тамнобраон боја: олуја (све ме то љути и плаши). и
5) Сива боја: магла (све ми је нејасно, ништа нисам научио-ла).

Трећи начин самопроцене ученика о усвојености наставних садржаја користи се подстицањем осећања ученика. Своја осећања ученици исказују тако што ће добијене квадратиће које им дају учитељи обојити бојом која одговара њиховом осећању. Претходно се за свако осећање одређује боја. Након тога сабирају се квадратићи по бојама и на основу тога се прави ранг листа која приказује каква су тренутно осећања ученика у одељењу (табела 7). Ако пођемо од чињенице да сви садржаји у настави природе и друштва могу побудити осећања ученика, овај начин наћи ће ширу примену у евалуацији у настави природе и друштва. На исти начин примењује се при обради лирских песама и осталих књижевних дела у настави језика и књижевности, у настави ликовне и музичке културе, као и у настави физичког васпитања у млађим разредима основне школе.

Табела 8. *Дескриптивна скала процене (самоевалуација)*

Ред. бр.	Тврдње
1.	Радећи у пару на овом часу, био сам сигуран-а да ћу успети а) тачно б) нисам сигуран-а в) нетачно
2.	Радећи у пару, научио-ла сам о делатности људи у планинским крајевима а) тачно б) нисам сигуран-а в) нетачно
3.	Важно ми је шта друг/другарица из пара мисли како сам презентовао-ла садржаје о делатности људи у планинским крајевима а) тачно б) нисам сигуран-а в) нетачно

За процену удруживања ученика, користи се *дескриптивна скала процене*. Скала је Ликертовог типа и тростепена је. Састоји се од неколико тврдњи. Препоручују се по три, а не више од пет. Након завршеног скалирања, за сва-

ког ученика рачуна се скор, који указује на процену нивоа квалитета удруживања ученика у пару у реализацији наставне јединице (табела 8).

2. Исходишни квалитети рада ученика у настави природе и друштва

Табела 9. *Исходишни квалитети рада ученика*

Питање број	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Број ученика који су тачно одговорили	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
% тачних одговора у одељењу	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16

Исходишни квалитети рада ученика утврђују се летимичним проверавањем ученика. Тачни одговори уписују се у табели о исходишним квалитетима рада ученика (табела 9). *Исходишни квалитети рада ученика* су и ученички плакати на којима су сликовито приказане делатности људи у планинским крајевима, који се лепе на зид учионице. У вези с приложеним плакатима, учитељ поставља питања ученицима: *Који плакат најбоље приказује делатност људи у планинским крајевима?* Притом, он поставља укупно пет питања, од којих се по једно односи на поједине делатности људи у планинским крајевима: ратарство, повртарство, воћарство, сточарство и сечење шуме. Одговори углавном више служе ученицима да би убудуће могли боље припремити своје плакате.

3. Процесуални квалитети рада ученика у настави природе и друштва

Табела 10. *Чек листа процесуалних квалитета рада ученика*

Групе ученика	Група 1	Група 2	Група 3	Група 4
Укупан број ученика у групи	6	6	6	6
Број ученика који активно учествују у раду групе	6	6	6	6
Број ученика који активно учествују у презентацији	3	3	3	3

Поступак идентификације *процесуалних квалитета рада ученика* подразумева удруживање ученика и њихову оригиналност. Удруживање ученика

учитељ утврђује опсервацијом њиховог рада у свакој појединачној групи, при чему запажања уноси у припремљену чек листу (табела 10). *Оригиналност* се утврђује на основу одговора ученика која им учитељ поставља приликом задавања домаћих задатака. Поред задатака, учитељ деци поставља и питања, као на пример: *Да ли сматраш да наставни садржаји које смо данас учили теби могу користити у свакодневном животу?* Прегледом домаћих задатака, учитељ утврђује: а) број ученика који обрађене наставне садржаје сматрају корисним, б) број ученика који не сматрају да су наставни садржаји корисни и в) образложења за оба одговора ученика.

Литература

Ben Peretz, M. (2011). Enhancing the Quality of Teaching and Learning: Relevant Questions and Methods. *Teacher Education and Practice*, 24(4), p. 480–483.

Василијевић, Д. (2007). Савремени приступ настави природе и друштва. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 9(8), стр. 223–232.

Zerihum, Z., Beishuizem, J. & Van Os, W. (2012). Student Learning Experience as Indicator of Teaching Quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), p. 99–111.

Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.

Jakku Sihvonen, R., Tissari, V., Ots, A. & uusiautti, S. (2012). Teacher Education Curricula After the Bologna Process – A Comparative Analisis of Written Curricula in Finland and Estonia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), p. 261–275.

Liu, D. (2012). Science Denial and the Science Classroom. *CBE - Life Sciences Education*, 11(2), p. 129–134.

Matsumura, L., Garnier, H. & Spybrook, J. (2012). The Effect of Content-Focused Coaching on the Quality of Classroom Text Discussions. *Journal of Teacher Education*, 63(3), p. 214–228.

Миленовић, Ж., Лапат, Г. и Јефтовић, М. (2011). Оцењивање у Србији, Хрватској и Републици Српској. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 14(13), стр. 43–58.

Николић, Р. (2011). *Унапређење квалитета високог образовања кроз Болоњски процес*. У: К. Шпијуновић (ур.). *Настава и учење – стање и проблеми*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, стр. 25–38.

Pritchard, R. & Potter, G. (2011). Adverse Changes in Faculty Behavior Resulting from USE of Student Evaluation of Teaching: A Case Study. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(1), p. 1–7.

Ritz, C., Condom, W., Iverson, E., Manduca, C. & Willett, G. (2012). Faculty Professional Development and Student Learning: What is the Relationship? *Chage: The magazine of Higer Learning*, 44(3), p. 40–47.

Shah, M. & Nair, S. (2012). The Changing Nature of Teaching and Unit Evaluation in Australian Universities. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 20(3), p. 274–288.

Sykes, C., Freeman, M., Simson, L. & Hancock, P. (2010). Improving Learning and Teaching through a Multi-Institutional, Discipline-Specific. *Journal of Higher Education Policy and Menagement*, 32(2), p. 173–184.

Fernandes, S., Flores, M. & Lima, R. (2012). Students' Views of Assessment in Project-Led Engineering Education: Findings from a Case Study in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), p. 163–178.

Haman, K., Werneken, F. & Tomasello, M. (2012). Children's Developing Commitments to Joint Goals. *Child Development*, 83(1), p. 137–145.

Hollins, E. (2011). A Vision for Teaching Practice. *Teacher Education and Practice*, 24(4), p. 455–457.

Winkel, O. (2010). Higher Education Reform in Germany: How the Aims of the Bologna Process Can Be Simultaneously Supported and Missed. *International Journal of Educational Management*, 24(4), p. 303–313.

Dr. Zivorad Milenovic
University of Prishtina, Faculty of Education in Prizren – Leposavic

DETERMINATION OF OUTCOMES AND PROCESSUAL QUALITIES OF PUPILS` WORK IN TEACHING NATURAL AND SOCIAL SCIENCES

Summary

The paper deals with the results of the research on evaluation that the teachers conduct in the Natural and Social Sciences subject in the younger classes of primary school. The research was conducted in 2012 on the sample of 124 primary school teachers on the territory of the City of Nis. The data collected by the scaler showed that the teachers did not implement evaluation and did not determine the outcomes and the processual qualities of teaching and the pupils` work after the class.

The research showed that there was no significant difference in the estimations of the teachers about the evaluation they conducted depending on the sex and their work experience in teaching. With the aim to prepare the teachers for evaluation, the paper shows the procedures of evaluation conducting and determination of the outcomes and the processual qualities of the pupils after the class of Natural and Social Sciences in the 4th grade of primary school, on which a new unit „The Activities of the People in Mountain Regions“ was elaborated.

Key words: *Natural and Social Sciences teaching, evaluation, outcome qualities, processual qualities, in-depth knowledge.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::3/5
Стручни чланак
стр. 611–626

Александар Игњатовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ДЕФИНИСАЊЕ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: У раду се разматра проблем дефинисања и операционализације циљева и задатака савремене наставе природе и друштва. Циљеви, а затим и задаци који из њих проистичу, представљају темељ васпитно-образовног процеса и процеса наставе и учења, као његовог интегративног дела. Адекватно дефинисање и операционализација циљева и задатака савремене наставе природе и друштва обезбеђује смисаоност, сврсисходност, целисходност, релевантност, поступност, систематичност, целовитост и доследност свакој људској делатности, па тако и савременој настави и учењу природе и друштва и васпитно-образовном процесу у целости.

Кључне речи: *циљеви, задаци, савремена настава, природа и друштво*.

1. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Свака људска делатност (активност) да би имала смисла и била сврсисходна, целисходна и релевантна, мора бити управљена према одређеном циљу. Шире схваћен, циљ представља исход који се жели постићи неким понашањем или одређеном активношћу, а који је усмерен ка задовољењу неке одређене потребе. Циљ, такође означава „тачку, границу до које се жели доћи, приближавање одређеном стању или односима које треба остварити, домет који ваља достићи у некој активности или ситуацији понашања“ (Ђорђевић 1993: 9). Сам циљ може бити шире или уже постављен, односно, може бити ближи или даљи. Да би се постављени циљ реализовао морају се одредити задаци помоћу којих се постављени циљ остварује.

Како је и настава друштвено организова делатност, тако се и она организује са намером да постигне одређени циљ и у том смислу оствари одређени исход. Сходно овоме, јасно је да настава као таква има своје циљеве и задатке које треба са оствари у процесу реализације. Циљеви и задаци наставе произлазе из општег циља васпитања који се даље гранају на посебне, према нивоу образовања (основно, срдње и високо) и на појединачне у односу на конкретан наставни предмет на одређеном нивоу школовања.

Како је васпитање друштвено условљено, тако је и настава, као интегративни део васпитно-образовног процеса у целини, такође друштвено условљена. То значи да је настава процес који планира и организује друштво, те је због тога циљ наставе детерминисан споља, односно вандидактички је одређен. И поред тога што је циљ наставе вандидактички одређен, наставнику мора бити јасно које циљеве жели и треба да оствари на конкретном наставном часу помоћу одређеног наставног садржаја.

Поред циљева, настава се заснива и на садржајима, психичкој структури ученика и интеракцији између садржаја, ученика и наставника. Иако су неки циљеви (углавном општи) вандидактички, односно споља, друштвено одређени, о некима (конкретним за наставни час и наставну јединицу) мора одлучити сам наставник, тј. наставник треба да их дефинише и операционализује. У прилог овоме говори и Хајманов став да у домен одлучивања наставника спадају и циљеви, јер у настави током обраде одређеног садржаја делује више различито усмерених циљева.

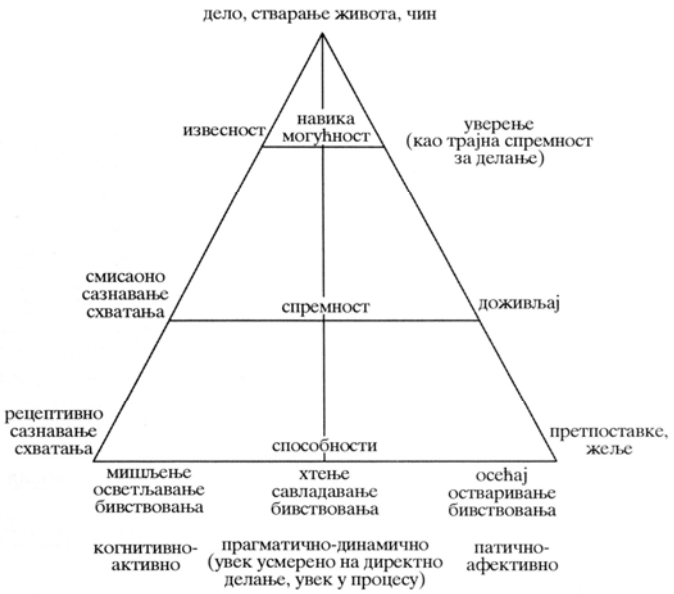
Циљеви и задаци савремене наставе припадају различитим доменима. Класификовање циљева по доменима омогућава наставнику њихово лакше поимање и разумевање, што је неопходан услов за њихово даље дефинисање и операционализовање. Постоје многе различите класификације циљева по доменима или димензијама, како их Хајман у својој концепцији назива. Различити аутори, чак највећи број њих, циљеве разврстава, углавном, у три групе: когнитивне, психо-моторне и социо-емоционалне. Тако и Хајман у својој концепцији наводи три различита домена, односно димензије и то:

„а) прагматично-динамичке педагошке интенције којима треба да се утиче на делање и хтења ученика (вештине и навике);

б) когнитивно-активне педагошке интенције којима се утиче на мишљење ученика, а чине је рецептивно сазнавање (усвајање једноставних информација), смисаоно сазнавање (сагледавање узрочно-последичних веза) и извесност (највиши ниво сазнања);

в) патичко-афективне педагошке интенције којима се делује на ученикову емотивну сферу, а чине је жеља, доживљај и уверење (према Вилотијевић 2000: 67)“.

Ниво и квалитет остварености циљева по доменима свакако је различит од ученика до ученика, а зависи од способности, како самог ученика, тако и од наставника. Ниво остварености циљева представља исходе до којих се дошло у процесу реализације постављених циљева и задатака који из њих проистичу. Хајман је нивое остварености циљева поделио на четири нивоа и то је графички представио следећим шематским приказом.



(*Хајман*, према: Вилотијевић 2000: 67)

Наставници треба јасно, прецизно и конкретно да дефинишу и операционализују циљеве и задатке наставе, а такође, треба и да планирају који ће степен квалитета постићи у њиховој реализацији. Степен квалитета остварености циљева и задатака заправо представља исходе наставе, како их у својој концепцији назива Блум.

Степен и квалитет остварености циљева и задатака остварује се адекватним избором садржаја, а у чијем избору наставнику помажу дидактички принципи (принцип научне заснованости наставе, принцип прилагођености градива узрасту ученика, принцип индивидуализације, принцип очигледности, принцип систематичности и поступности, принцип свесне активности, принцип повезаности теорије и праксе, принцип трајности знања вештина и навика) којих треба да се што доследније придржава.

Према Хајману, ниво остварености наставних циљева и задатака се може измерити четворостепеном скалом. Приликом овог мерења треба поћи од најнижег, првог нивоа и ићи ка највишем, четвртом нивоу. Растући приступ у мерењу нивоа и квалитета остварености циљева и задатака наставе обезбеђује постепено богаћење сваке од димензија. Ово постепено богаћење Хајман назива димензионалним богаћењем.

Поред одређивања нивоа остварености циљева у обавези наставника је да одреде у којој од димензија ће бити тежиште наставног часа, односно из ко-

је димензије ће циљеви бити најзаступљенији током једног часа, као и то какви и колики ефекти су очекивани током реализације. Не постоји једнодимензионалан наставни час. Наиме, на једном наставном часу увек су заступљене све димензије. Когнитивно је повезано са моторним, моторно са емоционалним, емоционално са когнитивни. Имајући ово у виду, наставник би требало да одреди наставни садржај којим ће дати предност некој од димензија, а што ће му даље омогућити да постави одговарајућу хијерархију циљева, која такође представља један део процеса дефинисања и операционализације циљева и задатака наставе.

Дакле, улога циљева у реализацији наставног процеса јесте огромна. Циљеви омогућују адекватно планирање наставног процеса, а свако планирање представља „облик предвиђања будућности и начина утицаја на будућност и остваривања циља као жељене слике будућности“ (Вилотијевић, према Игњатовић 2010: 405), његових појединих етапа, рационализацију самог процеса наставе и учења, избор, остваривање, координацију задатака и средстава која су укључена у процес реализације наставе. Даље циљеви обезбеђују економично располагање енергијом и материјалним, техничким и људским ресурсима за постизање постављених циљева, благовремено уочавање и отклањање недостатака и контролу постигнутих резултата, односно исхода, при чему се исходи дефинишу као „минимални прагови компетенција, које би просечан или сваки ученик морао постићи да би завршио одређени програм (део програма), или стекао квалификацију“ (Бранковић 2009: 85).

Поред циљева у наставном процесу огромну улогу имају и задаци наставе. У педагошко-дидактичко-методичком смислу, задаци представљају финализацију постављених циљева, односно онога што представља суштину самог циља. Овако схваћени задаци претпостављају „спремност, вољу и жељу наставника да постигне одређени циљ, дају правац педагошкој акцији“ (Ђорђевић 1993: 22) и смисао настави, односно конкретном наставном часу.

Различити аутори наводе различита схватања циљева и задатака, односно њиховог односа и суштинског садржаја. Многи сматрају да разлике између циљева и задатака у одређеном смислу могу да буду на академском нивоу, али такође сматрају да треба указати на разлике између тога зашто се одређени предмет проучава и онога што се тим проучавањем жели постићи. У том смислу, неки аутори с правом сматрају да циљеви представљају стратегију, а задаци, по свом карактеру, тактику реализације наставног процеса, односно конкретних наставних часова.

Задацима се прецизније и конкретније одређује шта је то што би ученици требало да знају, могу и умеју на крају учења неког курса или временског интервала. Ово изискује прецизно одређење задатака, а да би се то прецизно и учинило Фурст је предложио одређена правила и у том смислу каже да задатке треба јасно утврдити у оквиру одређеног понашања, да при њиховом одређењу треба водити рачуна о нивоу генерализација које се желе постићи и да настав-

ник мора бити сигуран да сами задаци нису предимензионисани. Поред овога задаци треба да обухвате и спецификацију различитих врста одговора који представљају рефлексију одређених аспеката знања и понашања, као и спецификацију оквира у којима се могу остварити одређени исходи.

2. ДЕФИНИСАЊЕ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА

Дефинисање и операционализација циљева и задатака наставе представља врло сложен, комплексан и деликатан процес. Ради бољег разумевања и схватања већ поменутих особина дефинисања циљева и задатака, даћемо кратак осврт на саме појмове дефинисања и операционализације.

Дефинисање представља мисаони поступак којим се прецизно одређују поједини појмови. Да би се неки појам могао јасно дефинисати мора се поседовати врло висок степен сазнања у вези са свим или већим делом особина које појам који се жели дефинисати поседује. Дакле, дефинисање подразумева такво одређење појма које појам чине јасним, разговетним и одређеним. Свака дефиниција представља суд, јер је једино путем судова могуће изразити садржај неког појма.

Да би нека дефиниција била у функцији дефинисања садржаја појма треба да буде позитивна, да се служи позитивно одређеним појмовима, да се састоји од појмова који су већ тачно дефинисани, да изражава суштинске моменте предмета (предметна, реална, садржајна, суштинска), свестрана, сразмерна, ажурна, сажета, дијалектична, да не укључује случајне особине предмета и сл.

Уколико се жели да циљ буде јасно и прецизно дефинисан, мора се поседовати висок ниво знања о садржају појма који чини циљ, представа о садржају циља (појма) мора бити јасна, разговетна и што је могуће прецизније одређена. Циљ је најчешће изражен глаголима који се односе на то шта ученици након одређеног периода или курса треба да могу, знају, умеју и сл.

Операционализација циљева наставе подразумева превођење, односно, конкретизацију наставних циљева. То значи да се наставни садржаји растављени на циљеве, даље конкретизују на наставне задатке који се могу посматрати као активности које се могу контролисати. Због овога се пред наставника поставља захтев да наставне циљеве „не назначује неодређеним и уопштеним изразима типа ‚сазнати‘, ‚откривати‘, ‚осетити‘, разумети‘, ‚схватити‘, него да се ученицима постављају задаци за њихово понашање и то речима ‚изабрати‘, ‚именовати‘, ‚набројати‘, ‚описати‘, ‚дефинисати‘, ‚илустровати‘“ (Вилотијевић 2008: 183), идентификовати, разликовати, применити, уочити, анализирати и др.

Дакле, операционализација циљева представља превођење општих наставних циљева на конкретне задатке, с тим што то треба чинити тако да буде што потпуније, односно да се што прецизније изрази и оствари општи циљ. У вези са овим Кларин наводи списак оријентационих глагола који могу служити за операционализацију циљева односно одређивање конкретних наставних задатака: анализирати, демонстрирати, разумевати, препознати, разликовати, примењивати, преображавати, стварати итд. Такође, он те задатке класификује у одређене групе у односу на карактер задатка и садржај на који се примењују.

Анализом проблема дефинисања и операционализације циљева и задатака у савременој настави може се уочити да многи аутори о овом проблему имају слична схватања и на сличне начине покушавају да дају решења за овај проблем. Бројност аутора и научника који се баве овим проблемом указује на сложеност, комплексност и деликатност проблема дефинисања и операционализације циљева и задатака у савременој настави. Велики број покушаја да се овај проблем реши изнедрио је многе теоријске и практичне поставке. Једна од тих јесте и таксономија циљева и задатака наставе коју је са тимом својих сарадника дао Блум.

Оно у чему се Блумова таксономија суштински разликује у односу на све друге концепције јесте идеја да се прецизно наведу и разраде исходи учења, као и ниво дефинисања васпитно-образовних циљева. Ово обезбеђује напредовање од једноставних и конкретних начина понашања до највиших сложених, комплексних и апстрактних, што је врло слично Хајмановом димензионалном богаћењу, односно поступном напредовању од лакшег ка тежем.

Слично као и друге концепције и Блумова концепција таксономије циљева простире се на три подручја: когнитивно, афективно и психомоторно, с том разликом што су циљеви сваког подручја, односно димензије, разрађени на три нивоа, док је сама концепција заснована на следећим принципима: *методолошком* (указивање на начине којима ће наставници одређивати педагошке циљеве, *психолошком* (усаглашавање постојећих схватања и гледишта са савременим), *логичком* (логичка разрађеност и унутрашња чврстина постављених циљева, која заправо представља хијерархијски устројену класификацију) и *објективном принципу* (захтева да хијерархија изведених задатака одговара хијерархији постављених циљева).

Циљеви сваке категорије – димензије разрађени су на три нивоа и то тако да је „дефинисана свака класа и потклаcа, затим, дефинисана је листа циљева који улазе у сваку поткласу и дефинисано је свако понашање које улази у поједине категорије, уз навођење примера и класификовање различитих задатака и проблема који се сматрају прикладним за испитивање тих категорија“ (Ђорђевић 1993: 24), док је категорија знања, односно когнитивна димензија, даље разрађена на шест нивоа на којима се обављају когнитивни процеси и то од једноставних конкретних ка сложеним апстрактним: знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и евалуација. Ова димензија је даље операционали-

зована и конкретизована као „могућност ученика да се сети и каже појединачне чињенице као и опште појмове , да опише методе и процесе, тенденције, моделе и структуре“ (Блум, према Ђорђевић 1993: 25), а обухвата следеће подгрупе: „знања појединости (знање терминологије, специфичних чињеница), знање путева и начина третирања појединости (познавање конвенција, познавање низова и смерова, познавање класификација и категорија, познавање критерија, познавање методологије), знање општих појмова или универзалија у неком подручју (знање принципа и генерализација, знање теорија и структура), интелектуалне вештине и способности“ (Ђорђевић 1993: 25). Треба напоменути да су категорије у афективном и психомоторном подручју, односно димензији презентовани на исти начин.

3. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ

Циљеви и задаци савремене наставе произлазе из општег циља васпитно-образовног процеса, односно, из природе и суштине саме наставе. Ради лакшег разумевања проблема и природе циљева и задатака савремене наставе, овде ће више речи бити о самој настави, наставном процесу, његовој природи и функцији.

Постоји више различитих дефиниција и одређења наставе. Различити аутори дају углавном слична одређења, па тако једно од одређења каже да је настава „симултани васпитно-образовни процес који је нераскидиво повезана са школом или њој сличном институцијом и у коме се стално манифестује дидактичка интеракција наставника и ученика“ (*Педагошки речник* 1967: 614). Друго одређење каже да је настава „сложен и плански организован процес, плански организован и вођен, у коме ученици усвајају знања, стичу вештине и навике, психофизички се развијају и свестрано васпитавају“ (Вилотијевић 2008: 83). Настава је процес којим управља наставник који мора бити адекватно обучен за то у дидактичко-методичком и педагошко-психолошком смислу.

Једна од кључних одлика наставе свакако је њена друштвено-историјска условљеност. Управо та друштвено-историјска условљеност је главни генератор циљева и задатака сваке наставе. Како је већ речено, циљеви и задаци наставе су вандидактички одређени, односно, друштвено условљени, јер је управо друштво то које организује и институционализује васпитање и образовање, те сходно својим потребама и хтењима детерминише опште васпитно-образовне циљеве из којих се диференцирају образовни (циљеви наставе) по нивоима, затим, по наставним предметима и на крају по конкретним наставним часовима.

Свака настава мора бити научно заснована, систематски организова и институционализована. Суштина сваке наставе, а нарочито савремене, као и циљева и задатака који се њоме реализују, огледа се у специфичном и прилагођеном дидактичко-методичком и васпитно-образовном утицају на ученика.

Специфичност организационе структуре наставе „испољена је посебном дидактичком морфологијом у којој се на посебан начин синтетизирају организациони елементи широко диференциране човекове праксе с јасно одређеном дидактичком наменом“ (*Педагошки лексикон* 1967: 614).

Постоје различита схватања и одређења циљева наставе. Једно од схватања јесте то да се под циљем наставе подразумевају образовање сила интелигенције до тог нивоа способности да се животни задаци могу што потпуније и лакше решавати. Друго виђење говори о томе да је циљ наставе обликовање и развој личности од унутра ка споља. Постоји и схватање да је циљ наставе да сваку индивидуу уведе у самостални и независан наступ у свету и да обезбеђује чврсту навику зарађивања новог већ раније стеченим знањем. Под циљем наставе подразумева се и предавање добара (друштвено-историјско наслеђе) и развијање душевних сила (психичких и интелектуалних) способности ученика.

Из овако постављених и схваћених циљева наставе, јасно се види њихова друштвена условљеност, вандидактичка одређеност, општост у одређењу и постављању, те и потреба и обавеза за њиховим даљим дефинисањем и операционализовањем. Даља операционализација и конкретизација циљева и задатака савремене наставе врши се њиховим прилагођавањем и одређивањем за одређени узраст (ниво школовања), затим то се даље чини у односу на конкретан наставни предмет за конкретан наставни час и садржај, према некој од постојећих концепција.

4. ДЕФИНИСАЊЕ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Циљеви и задаци, савремене наставе природе и друштва, произлазе из циљева и задатака наставе уопште, а циљеви и задаци наставе из општег циља васпитања и образовања. То, практично, значи да су сви циљеви и задаци наставе садржани у циљевима и задацима наставе природе и друштва уз додатно одређење које је спецификовано за саму природу садржаја наставног предмета природе и друштва и узраст ученика по разредима.

Да би се лакше дефинисали и операционализовали циљеви и задаци савремене наставе природе и друштва, мора се познавати садржај самог наставног предмета, његова заснованост, научна утемељеност и функција као интегративног дела целовитог процеса наставе и учења. Наставни предмет природа и друштво представља наставну област која је предвиђена наставним програмом за млађи школски узраст, тј. од првог до четвртог разреда основне школе. Задатак овог наставног предмета јесте да омогући упознавање ученика овог узраста са појавама природног и друштвеног живота средине у којој живе.

Наставни предмет природа и друштво састоји се из два интегративна дела, како му и име говори, природа и друштво. Иако овај наставни предмет чине два ентитета различита по садржају, његова улога је и даље целовита и јединствена, а односи се на то да ученицима млађег школског узраста омогући формирање целовите слике друштва и природе (света) у коме живе.

Изучавање садржаја о природи усмерено је на ширење знања о деловима који обухватају природне појаве, а садрже елементе и живе и неживе природе. Ученици упознају елементе неживе природе као основне услове настанка и опстанка живе природе (вода, ваздух, сунце, земља), и елементе живе природе (биљке, животиње, људе), као и њихову међусобну повезаност и условљеност. Даље, ови садржаја треба ученицима да омогуће оспособљавање за правилно посматрање, опажање, запажање, идентификовање, разликовање и коришћење тих појава, а према узрасту коме припадају. Такође, треба да омогуће стицање адекватне и целовите слике природног света, уочавање и схватање узрочно-последичних веза и односа и да их оспособи за одговорно мењање природе и њено стављање у човекову службу. Изучавање ових садржаја усмерено је на ширење знања о деловима који обухватају природне појаве, а садрже елементе и живе и неживе природе. Ученици упознају елементе неживе природе као основне услове настанка и опстанка живе природе (вода, ваздух, сунце, земља), и елементе живе природе (биљке, животиње, људе), као и њихову међусобну повезаност и условљеност.

Некада је изучавање садржаја о природи, имало више псеудо-научни карактер, док је у смислу дидактичко-методичког приступа имало интелектуални, вербални и књишки карактер. У савременој настави природе и друштва акценат је стављен на активно, непосредно и директно посматрање, доживљавање и запажање природних појава и процеса у непосредној околини ученика, у обиму и дубини који су одговарајући за узраст у коме се ученици налазе.

Што се тиче дела у коме се изучавају садржаји који су у вези са друштвом, његовим особинама и појавним облицима, они се односе на упознавање живота и рада у родитељској кући, школи, затим радом људи у крају у коме се школа налази и одакле су ученици, са обичајима и прошлошћу краја, односно завичаја, практичним активностима (вежбама) које ученици треба да реализују у школи и ван ње – у школском дворишту, парку, врту, у ближој и даљој околини школе, односно ужем и ширем друштвеном окружењу. Поред овога ученици треба да израђују макете, сакупљају и чувају разне колекције у вези са историјским догађајима, учествују у различитим друштвеним активностима и секцијама унутар школе и ван ње. Ученици, такође, треба да се активно укључе у друштвени живот школе и шире друштвене заједнице, усвоје систем позитивних друштвених вредности, моралних норми, посећују, организују и учествују на манифестацијама које доприносе упознавању културе и историје, живота и рада људи места, краја и земље у којој живе, као што су разне свечане академије, прославе, свечаности, вечери, сусрети акције различитог типа, садржаја и сл.

Изучавањем садржаја о друштву ученици проширују већ стечена и стичу нова знања о деловима који се тичу друштвене стварности, а односе се на елементе историје, привредног и друштвеног живота, упознавање природне основе нашег друштва у вези са природним условима који утичу на производњу, друштвени живот, друштвено-политичког система, васпитања, образовања, науке, културе, уметности, социјалне и здравствене заштите и друго.

Наставни предмет природа и друштво заснован је на чињеници да ученик млађег школског узраста схвата и доживљава околину целовито, каква се она иначе и јавља. Изучавање садржаја о природи и друштву ученицима омогућује да прошире постојећа и стекну нова знања по деловима који обухватају природне и друштвене појаве, а у којима се огледа њихова међусобна повезаност и условљеност.

Битно је напоменути да су се садржаји наставног предмета природа и друштво, у ранијем периоду, до трећег разреда, изучавали целовито, а у четвртом су се раздвајали, јер се сматрало да деца тек на овом узрасту могу довољно квалитетно разликовати природне и друштвене појаве. Међутим, напредак и развој научних дисциплина, као што су развојна и педагошка психологија, дидактика и методика наставе природе и друштва, омогућиле си увид у квалитет и ниво развијености способности деце на узрасту од 7 до 9 године, те да могу правити одређене разлике и уочавати основне и једноставне узрочно-последичне везе између природне и друштвене стварности, па се због тога приступило целовитом изучавању овог наставног предмета већ од првог разреда основне школе. Постепен развој квалитета способности уочавања, откривања и схватања међусобних и унутрашњих веза међу предметима и појавама, води ученике до нивоа уочавања сродности на основу којих се појаве могу целовито доживети и као такве сврстати у групу природних, односно друштвених појава, због чега се на узрасту од петог разреда основне школе овај предмет диференцира на наставне предмете историје, географије, биологије, физике и хемије.

Приликом дефинисања и операционализације циљева и задатака савремене наставе природе и друштва, мора се водити рачуна о томе да циљеви и задаци једног наставног часа буду у дијалектичкој и субординативној вези са циљем самог наставног предмета *природа и друштво*, затим са циљем наставе и на крају са општим циљем образовања и васпитања. Поред овога у обзир се мора узети сва особеност, комплексност и деликатност самог поступка дефинисања циљева, као и правила и услови поступка дефинисања.

Наставник, на коме је сав терет и одговорност адекватног дефинисања циљева и операционализације задатака у савременој настави природе и друштва, мора пре свега добро познавати садржаје самог наставног предмета, његове опште циљеве дате наставним програмом, затим психо-физичке способности и карактеристике ученика за период од 7 до 11 година, као и процедуру смог дефинисања.

Процедура дефинисања циљева или циља за један наставни час подразумева да наставник поседује висок степен знања у вези са свим или већим делом особина које поседује циљ (појам), који се жели дефинисати, што ће омогућити да циљ буде јасан, разговетан и прецизно одређен. Да би процедура дефинисања била задовољавајућа и исправна у потпуности, наставник се током дефинисања циља мора служити појмовима који су позитивно одређени, претходно тачно дефинисани, који изражавају суштину циља који се дефинише, који обезбеђују да циљ буде предметан, реалан, суштински, садржајан, сразмеран, сажет, дијалектичан и да не захвата случајне исходе.

Поред тога што наставник мора имати јасну представу где, односно докле (циљ), жели довести ученика у процесу наставе и учења, односно, током једног наставног часа, он такође мора знати и исходе које ће ученик постићи током тог процеса, као и на самом његовом крају. То што ученик треба да постигне на „крају“ конкретног наставног часа јесте циљ. Међутим сам циљ од различитих ученика бива у различитој мери реализован, па се даља конкретизација, односно операционализација циља одређује преко исхода, који заправо представљају задатке за један, у овом случају, наставни час. Сами исходи изражени су глаголима, који опет представљају јасне, одређене, позитивне, дефинисане, прецизне, разговетне (јасне), садржајне, сажете појмове.

За исказивање исхода наставног часа могу се користити различити глаголи и оно што се при том може уочити јесте да различити аутори наводе врло сличне глаголе, па тако Кларин као пример наводи глаголе анализирати, демонстрирати, разумевати, препознати, разликовати, примењивати, преображавати, стварати итд., Вилотијевић каже да ученик треба да уочи, идентификује, разликује, запамти, разуме, примени, класификује, дефинише и сл. Међутим, како је већ речено, Блум је у својој таксономији дао најпрецизнија одређења глагола који упућују на исходе и то за сваку димензију, односно, домен посебно, а након тога унутар сваке димензије за одређени квалитет. Конкретно за когнитивну димензију, као и афективну и психомоторну, Блум наводи шест нивоа и за сваки ниво даје одређене глаголе.

Илустрације ради навешћемо пример когнитивне димензије, коју чине знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и евалуација. Неки од глагола којима се проверава **знање** су *организовати, прикупити, дефинисати, описати, набројати, откри, идентификовати, навести, наложити, меморисати, препознати, поновити и сл.*; глаголи који си односе на **разумевање** су *повезати, променити, објаснити, разликовати, конструисати, описати, разликовати, проценити, закључити*; затим следе глаголи којима се детерминише ниво **примене** и то су *применити, оценити, извршити, израчунати, употребити, протумачити, управљати, организовати, предвидети, решити итд.* глаголи **анализе** су *анализирати, категоризовати, класификовати, критиковати, расправљати, поставити питање, одговорити о, раздвојити, даље поделити*; док су глаголи **синтезе** *дати аргумент, саставити, категорисати, прикупити,*

комбиновати, успоставити, формулисати, уопштити, генерализовати, модификовати, измислити, направити, произвести, реорганизовати, ревидирати, резимирати, успоставити и на крају су глаголи **евалуације** у које спадају *оценити, утврдити, заступати, проценити, изабрати, упоредити, закључити, одлучити, одбранити, оправдати, измерити, предати, постићи, уважити, вредновати* и др.

Важно је истаћи да се многи исти глаголи налазе у сваком од нивоа унутар једне димензије, што значи да нивои нису стриктно одвојени, већ су међусобно повезани и из нижих произилазе виши, слично Пијажеовим нивоима когнитивног развоја. Такође, треба рећи да ови глаголи представљају и компетенције ученика, које су јако важне са аспекта, како савремене наставе уопште, тако и са аспекта савремене наставе природе и друштва.

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Имајући у виду да је васпитно-образовни циљ, из кога субординативно произилазе сви остали, хијерархијски на ниже постављени циљеви, идеал коме се тежи, јасно је због чега се у свим друштвима, па и нашем постављају високи захтеви у погледу циљева. Постављени циљеви постају својеврсна обавеза и као такви у највећој мери детерминишу друштвено-историјски период за који су дати. Међутим, како је у раду назначено, проблем је што се ти циљеви углавном дају уопштено, те као такви нису погодни за адекватно укупно педагошко-дидактичко-методичко деловање. Да би, уопштено дати циљеви омогућили адекватно деловање на сва три нивоа, педагошком, дидактичком и методичком, неопходно је њихово прецизно дефинисање и операционализација, односно разрада и конкретизација, како у теоријском, тако и у практичном смислу.

Ђорђевић каже да „ни у једној области људске делатности нема толико тешкоћа и проблема при одређивању циљева као што је то случај у васпитању“ (Ђорђевић 1993: 13). Разлози за овако нешто леже у чињеници да се васпитно-образовни циљеви, затим циљеви наставе и на крају циљеви и задаци савремене наставе природе и друштва, налазе у сфери психе, односно психичког деловања, које је подложно огромним променама. Приликом формулисања циљева најчешће се користе апстрактни појмови, а у раду је речено да морају бити конкретни, јасни, прецизни, разговетни, одређени, сажети, једнозначни и сл., што даје могућност да буду одређени на довољно комуникативан и једнозначан начин. Оно што додатно отежава и компликује ситуацију јест то што још увек не постоје довољно прецизни инструменти и мерила којима би се утврдио степен и ниво њихове реализације и научне верификације.

Оно што процесу дефинисања и операционализације циљева и задатака у савременој настави природе и друштва још увек недостаје, јесте унутрашња

конзистентност. Неретко циљеви и задаци буду конфузни, недовољно логички прогресивни и неадекватно хијерархизовани. Тврдње које се углавном налазе унутар циљева и задатака не дају много, чак ни довољно простора за процену нивоа и квалитета њихове остварености, за унапређење васпитно-образовног рада у савременој настави природе и друштва, као ни уношење иновација у сам предмет, његову наставу, наставне програме и уџбенике.

Друштвено постављени васпитно-образовни циљеви код нас у себи осликавају сву сложеност свих функција школе. Те функције се односе на преношење „друштвеног и културног наслеђа, садржаја, вредности, социјализације личности и њен развој, припремање за будуће занимање и сл.“ (Ђорђевић 1993: 16). Циљеви, неретко, могу изгледати прилично подстицајно и инспиративно. Међутим, и поред тога, они уопште не морају бити адекватни, уколико наставника не упућују на начине њихове реализације у пракси, односно у реализацију савремене наставе природе и друштва. Наиме, да би реализација циљева била могућа и адекватна, потребно је да се прешироке и преуопштене поставке преведу у што детаљније, прецизније, јасније, конкретније, сажетије, одређеније и сл., описе и формулације свих оних облика понашања који би требало да искажу резултате процеса наставе и учења у савременој настави природе и друштва.

Адекватно дефинисање циљева и задатака у савременој настави природе и друштва треба да омогући наставнику да има јасну представу о томе шта и како треба да чини. Адекватно дефинисани и операционализовани циљеви и задаци, јасно ће указати на облике, методе средства, медије и друго, који су најадекватнији за реализацију конкретног наставног часа природе и друштва, а који ће допринети постизању претпостављених исхода наставе и учења. Утемељење за овакав став налази се у чињеници да између циљева и задатака са једне, и облика, метода, медија, средстава, са друге стране, влада однос интердепенденције који је заснован на вандидактичкој, односно друштвеној одређености циљева и задатака васпитања и образовања уопште.

Циљеви и задаци савремене наставе природе и друштва треба да буду међусобно кохерентни, што би наставнику требало да омогући информацију о томе шта треба да обаве, на шта треба да усмере пажњу, шта је то на чему ће бити акценат активности, шта треба да се схвати, уочи, примети, идентификује, разликује, примени, преформулише, синтетише, анализира и друго. У документима који су прописани од стране наше државе, већина постављених циљева и задатака није адекватно дефинисана и операционализована, бар није у мери у којој би то било неопходно да би се могли постићи и остварити претходно наведени захтеви. Наведене формулације циљева и задака су постављене прешироко, преуопштено, са предимензионисаним захтевима у односу и на наставника и на ученика, што доводи у питање могућност њихове практичне примене и жељених и задовољавајућих ефеката.

И поред великог напретка у дефинисању и постављању циљева и задатака, како савремене наставе уопште, тако и савремене наставе природе и друштва, коме су допринеле различите концепције и таксономије, превасходно Блумова и даље остаје потреба за даљим усавршавањем и унапређивањем овог друштвено-педагошко-дидактичко-методичког проблема. У том смислу треба истраживати вредности, значај, тежину и релевантност циљева и задатака савремене наставе природе и друштва, треба вршити анализу циљева ради утврђивања могућег постојања унутрашњих супротности циљева и са тог аспекта утврђивања могућих међуциљева, као и утврђивање улоге циљева и задатака у појави нових типова односа између савремене школе и савременог друштва. Такође адекватним дефинисањем и операционализацијом циљева треба омогућити остваривање увида у разлику између ученика који су остварили одређене исходе и оних који нису, у различите начине учења, у педагошке, психолошке и социјалне последице неостваривања или циљева и задатака и исхода који из њих проистичу, као и мере за њихову компензацију, као и могућност развијања одговарајућих дијагностичких процедура које би биле у функцији идентификовања различитих категорија (знање, мотиви, способности, интересовања, ставови и сл.), што би унапредило поступак вредновања савремене наставе природе и друштва, као интегративног дела целовитог васпитно-образовног процеса.

Литература

Бранковић, Д. (2009). Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања. *Образовање и усавршавање наставника*, Ужице: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (2008). *Дидактика 1*, *предмет дидактике*. Београд: Школска књига.

Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 2*, *дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.

Dabić, M. (1987). Primer konkretizacije vaspitno-obrazovnog operativnog zadatka uz korišćenje Blumove taksonomije. *Analize i istraživanja*, Ttitovo Užice: Pedagoška akademija „Želimir Željo Đurić“.

Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.

Đorđević, J. (1993). Problemi ciljeva i zadataka u obrazovanju i vaspitanju. *Pedagogija*, 1–2, Beograd.

Игњатовић, А. (2010). Планирање и припремање проблемске наставе природе и друштва. *Образовање и усавршавање наставника*, Ужице: Учитељски факултет.

Kennedy, D. (2007). *Pisanje i korišćenje ishoda učenja*. Kork: Univerzitetski koledž.

Pedagoška enciklopedija 1 i *2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошки речник 1 и *2* (1967). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Александр Игнятович
Университет в Крагујеваце, Учительский факультет в Ужице

ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ПРИРОДОВЕДЕНИЯ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ

Резюме

В работе рассматриваются проблемы определения и практического применения целей и задач современного преподавания природы и общества. Цели, а затем и задачи, извлекаемые из них, являются основой образовательного процесса и процесса преподавания и обучения, как интегративная часть. Адекватное определение и практическое применение целей и задач современного преподавания природы и общества обеспечивает значимость, целесообразность, актуальность, релевантность, постепенность, систематичность, целостность и непротиворечивость во всех сферах человеческой деятельности, в том числе в современном преподавании и изучении природы и общества в образовательном процессе в целом.

Ключевые слова: *цели*, *задачи*, *современное преподавание*, *природа и общество*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.13/.14
Прегледни научни чланак
стр. 627–636

Доц. мр Данијела Судзиловски
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице

СТУДЕНТИ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ МУЗИЧКА КУЛТУРА

Апстракт: Значај утицаја музике на вишеструки развој дечјих способности данас се све више потврђује кроз резултате истраживања музичких педагога и психолога, а у последње време наглашено је и истраживање њеног утицаја у терапеутске сврхе. Знајући колико музика има утицаја у васпитању и образовању деце млађег школског узраста, јасно је колика је важна улога учитеља. Они су у прилици да систематично и организовано утичу на стицање навика, знања и умења деце у периоду када се код њих дешава интензивни физички развој, психичко сазревање и социјално учење. Да би у свему томе са успехом извршили позитиван утицај, учитељи морају бити довољно оспособљени да своја стечена знања, умења и вештине примене на прави начин у реализацији наставног предмета Музичка култура.

У раду се разматрају ставови студената, будућих учитеља, у погледу оспособљености за реализацију овог предмета. Истраживање које је спроведено са студентима завршне године на Учитељском факултету у Ужицу показује да је њихово мишљење да су довољно оспособљени за наставни предмет Музичка култура, али и да би требало у одређеним областима интензивирати одређене садржаје предмета Вокално-инструментална наставе и Методике наставе музичке културе, првенствено у практичном делу.

Кључне речи: *компетенције, музичка култура, вокално-инструментална настава, методика наставе музичке културе*

Да би учитељ одговорио на задатке који воде успешној реализацији и исходима наставног процеса, мора поседовати стручне и опште компетенције. По етимологији, компетентност значи да особа поседује знања и искуства у одређеном подручју. У области наставе то се односи на развијени систем знања, вештина, способности, мотивационих диспозиција функционалних у остваривању циљева наставног рада и постизању високе ефикасности. Говоримо о компетентном наставнику онда када успешно реализује своју професионалну делатност у оквиру три домена: педагошком, програмском и комуникационом (Маринковић и сар. 2008: 163).

Учитељски позив је веома сложен, будући да он мора бити стручно оспособљен за извођење наставе из више образовних подручја. Учитељ треба да буде добар стручњак у свим областима: српском језику, математици, природи, друштву, музичкој и ликовној култури и физичком васпитању. Поред ових области, за које треба да савлада основне науке из којих су изведене, од њега се тражи да познаје законитости развоја узрасног периода ученика и да, у вези с тим, поседује висок степен педагошко-психолошке и дидактичко-методичке културе, коју ће на научним основама ставити у службу остваривања постављених циљева и задатака разредне наставе, односно у службу максималног развоја свих остварених и могућих потенцијала ученика као индивидуе и друштвеног бића (Лакета 1998: 9). Поред тога, ако анализирамо десет вештина у оквиру интерперсоналних способности по Гарднеровом моделу, видећемо колика је сложеност наставничке професије. То су: вештине давања повратне информације, предосећања туђих осећања, кооперативно учење, комуникација „очи у очи“, способност разумевања, подела рада, умеће сарадње, примање повратних информација, осећање туђих побуда и групни пројекти (Сузић 1997: 408). Неке од ових вештина зависе од саме личности, неке се временом уче кроз васпитање и образовање на разним нивоима, а већину, које чине компетентног учитеља, као и знања, вештине и умења, студент стиче у току школовања на учитељском факултету. Фактори успешности учитеља у настави су бројни: квалитетно академско образовање, одговарајуће увођење почетника у посао, вишегодишње радно искуство, мотивисаност за рад и континуирано стручно усавршавање. Тимерман истиче да је ниво почетне обуке наставника најача детерминанта нивоа општег образовања и да утиче на способност адекватног учења музике.

Учитељ делује у свим васпитно-образовним подручјима и у могућности је да самостално креира и комбинује најбоља решења како би са успехом реализовао наставу. Корелација између предмета лако се може постићи јер су садржаји музичке културе погодни за укључење у остале васпитно-образовне области. Осим тога, учитељ познаје индивидуално сву децу и може користити успех детета као катализатор за напредак у другим областима (Mills, 1993).

Кроз школовање које је претходило академском, студенти су имали перманентно образовање из друштвених и природних наука и уметничких области. Планови и програми основних и средњих школа осмишљени су на тај начин да се знања из поменутих наука надовезују и проширују трансверзално и лонгитудинално. Образовање у оквиру наставе музичке културе нема такав континуиран ток. Ослањајући се на резултате истраживања из психологије музике, наставни програм предвиђа систематски рад на развијању музичких способности деце у првих шест разреда основне школе. Даљи рад у оквиру наставе музичке културе реализује се темама из теоретских садржаја музичке уметности (историје музике, познавање музичких инструмената и музичких облика) и кроз слушање музике. Рад на развијању способности заустављa се прела-

ском на ове области, а једини облик који може омогућити даље напредовање је укључивање ученика у активности хора и оркестра. Знајући колико су ови видови активности присутни у основним и средњим школама, можемо бити сигурни да само ретки појединци имају прилику да наставе континуирани развој музичких способности.

Да би учитељ био сигуран у своје компетенције у погледу музичке културе и да би имао позитиван став према овом предмету, мора стећи одговарајуће музичко образовање. То подразумева постизање одређеног нивоа у познавању елементарних основа из: теорије музике, хармоније, инструмената, музичких облика и историје музике. Поред овог теоретског дела, учитељ би требало да се у оквиру програма практично оспособи да солфеђира нотне записе песама и да са сигурношћу свира један инструмент. Сви ови садржаји изучавају се на Учитељском факултету у оквиру предмета Вокално-инструментална настава, кроз два семестра у току прве године. Са теоретским садржајима студенти се сусрећу на предавањима, а на вежбама са практичним делом, који подразумева рад на ритамским и мелодијским вежбама и оспособљавању студената за коришћење музичког инструмента за потребе наставе. Знања, умења и вештине које су стечене на овом предмету представљају основу на коју се надовезује методика наставе музичке културе преко теоријског и на крају практичног рада. У теоријском делу методике наставе музичке културе будући учитељи се упознају са: актуелним наставним планом и програмом, могућностима реализације наставног програма у односу на циљеве и задатке и методским поступцима. У оквиру садржаја овог предмета студенти проширују стручна знања, умења и вештине, упознају и користе литературу, уџбенике, приручнике и садржаје за слушање музике. Они се истовремено оспособљавају да користе стручна и методичка знања како би препознали и извршили позитиван утицај развијања музичких способности и преференција деце, те да би их користили у подстицању дечјег музичког стваралаштва. За стицање теоретских знања потребан је један приступ који је наменски, краткотрајан, обновљив по потреби, док је други потребан за савладавање практичних знања – свирање на инструменту. Стицање тих знања захтева дужи процес који подразумева условна теоретска знања (Терзић – Судзиловски, 2008).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог рада је да се упознамо са ставовима студената у погледу њихове перцепције постојећих компетенција за наставни предмет Музичка култура. Тражили смо мишљења о организацији и реализацији садржаја предмета у циљу интензивирања одређених наставних садржаја, како би се побољшали исходи предмета који студенте оспособљавају за наставу музичке културе.

Задаци истраживања су следећи:

– испитати мишљење студената у погледу постојећих компетенција за наставу музичке културе;
– испитати који су, по њиховом мишљењу, разлози који евентуално лимитирају компетенције;
– које промене треба усавршити у оквиру садржаја наставних предмета Вокално-инструментална настава и Методика наставе музичке културе које би могле помоћи да се побољшају знања и вештине, а самим тим и компетенције.

Истраживање је спроведено са студентима четврте године Учитељског факултета у Ужицу, на крају летњег семестра 2012. године. Анкетирано је 76 студента који су положили Методику наставе музичке културе I, одслушали предавања из Методике наставе музичке културе II и положили практични део у вежбаоници.

У истраживању је коришћена анкета са питањима која су укључила петостепену скалу судова Ликертовог типа и питања вишеструких одговора.

Независне варијабле су оцене из Вокално-инструменталне наставе и Методике наставе музичке културе I, које су представљене просеком и сведене на три категорије, а зависну варијаблу чинили су одговори студената.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Кључно питање које се односило на став студената у погледу процене компетенције за наставу музичке културе је испитано преко петостепене скале Ликертовог типа. Резултати показују да су студенти задовољни оспособљеношћу за овај наставни предмет, јер су од 76 испитаника, 43 (56,58%) одабрали одговор *у потпуности се слажем*. За одговор *углавном* определило се 32 студента или 42,10%, док је је само један студент (1,32%) био неодлучан у свом ставу. За негативне одговоре није се определио ниједан студент.

Табела 1. *Мишљење студената о нивоу компетенције*

Просек оцена / Одговори	6–7		7,5–8,5		9–10		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Сасвим се слажем	17	43,59	20	64,52	6	100	43	56,58
Углавном се слажем	21	53,85	11	35,48	0	0	32	42,10
Неодлучан сам	1	2,56	0	0	0	0	1	1,32
Укупно	39	51,32	31	47,79	6	7,89	76	100

Група коју чини шест студената, а која има највећи просек, проценила је да је у потпуности савладала потребна знања и вештине које су основ за компетентност. Студенти чија су постигнућа на Вокално-инструменталној настави и Методици наставе музичке културе оцењена са најмањим оценама, за опис своје оспособљености одабрали су одговор *углавном се слажем*. У овој групи више од половине, односно 21 студент или 53,85%, перципира и описује своју компетентност овим одговором. Само један студент, који припада групи са најмањим оценама, није сигуран у своје компетенције.

Очекивано је да се студенти, који су оцењени са највећим оценама, опредељују за одговор који дефинише потпуне компетенције, а то значи да су савладана сва теоретска и практична знања, односно способност музичке вокалне и инструменталне репродукције. Питање је да ли су студенти чија су знања, умења, вештине и способности репродукције оцењена са најнижим оценама довољно критички просудили своје компетенције.

Без обзира на мишљење о нивоу оспособљености, студенти су дефинисали разлоге који могу да лимитирају развој оптималних компетенција у области музичке културе.

Табела 2. *Разлози који лимитирају оптималну оспособљеност*

Просек оцена / Разлози	6–7		7,5–8,5		9–10		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Недовољно развијене музичке способности	22	56,41	14	45,16	4	66,67	40	52,63
Недостатак предзнања	24	61,53	27	87,10	5	83,33	56	73,68
Недовољно времена за стицање вештина	13	33,33	10	32,26	1	16,67	24	31,88
Недовољно ангажовање студената	1	2,56	0	0	1	16,67	2	2,63

Између понуђених одговора који могу бити, по њиховом мишљењу, ограничавајући фактори у постизању оптималне компетенције, студенти су се у највећем броју определили за недостатак предзнања. Скоро три четвртине студената, или 73,68%, сматра да у школовању, које је претходило академском, нису добили довољно предзнања које би им могло омогућити да лакше савладају садржаје предмета Вокално-инструментална настава. Студенти не мисле на садржаје музичких дисциплина које се изучавају на нижим нивоима школовања, а поготову средњој школи, а односе се на историју музике, познавање музичких инструмената и музичких облика. Овде се ради о недовољном познавању основа музичке писмености која је предвиђена за обраду у програмима основне школе, и то континуирано у првих шест разреда. По програмима прописаним за основне школе, музичко описмењавање би требало да траје свих

осам година, с тим да се у седмом и осмом разреду стечена знања проширују кроз примере за певање и свирање, али садржаји из ове области у програму нису децидно наведени. Пракса показује да се у овим разредима знања из музичке писмености не проширују, већ напротив, занемарују и да се тежиште рада пребацује само на теоретске дисциплине, тако да њихова трајност не може бити дугорочна. Недостатак систематичног и континуираног процеса који омогућава трајност знања из основа музичке писмености, по мишљењу студената представља разлог који највише може да утиче на ограничавање компетенција за наставу музичке културе.

Више од половине студената сматра да проблем у стицању компетенција за предмет Музичка култура представљају њихове недовољно развијене музичке способности. С тим проблемом се студенти срећу одмах на почетку иницијалног школовања, а он се најчешће испољава кроз ограничене могућности обима гласа, као и немогућност тачне вокалне репродукције појединачних или групе тонова које треба поновити уз инструмент. И кроз овај проблем се огледају претходна искуства која дефинишу њихове способности. Студенти нису били у прилици да на претходним нивоима школовања развијају своје музичке способности на систематичан и правилан начин и да им инструмент буде средство које помаже у развоју музичке перцепције. Зато се дешава да студент активира своју слушну перцепцију и вокалне могућности тек после извесног времена проведеног на часовима Вокално-инструменталне наставе, и касније Методике наставе музичке културе. То су потврдили резултати истраживања спроведеног са генерацијом студената 2006/07. године, која је имала побољшање у овим елементима од преко 40% у односу на иницијално испитивање, након само једне године рада. Побољшања су се односила на ширење опсега гласа и могућности тачне вокалне репродукције (Терзић – Судзиловски, 2007)

Мишљење да је време за стицање вештина разлог који онемогућава оптималну оспособљеност, дели 30 студената, или 31,88%. Овладавање инструментом је дуготрајан процес, а у овом случају студентима је на располагању време од прва два семестра академских студија, где се на вежбама интезивно ради. Студенти би сигурно постизали боље резултате ако би им се омогућио дужи временски период, рад у мањим групама, али од великог значаја за напредовање била би њихова способност самосталног рада и развијеније радне навике. За овај ограничавајући фактор определила су се само два студента, или 2,63%, који су били самокритични и признали да недостатак радних навика може бити разлог недовољних стручних компетенција.

Поред ставова студената о разлозима који лимитирају оптималну оспособљеност, интересовало нас је мишљење студената о потреби мењања заступљености одређених садржаја у оквиру предмета Вокално-инструментална настава и Методика наставе музичке културе, а у у циљу унапређења наставе.

Понуђено је да се определе за одређене области које би требало да се интензивирају у оквиру одређеног предмета.

Табела 3. *Садржаји Вокално-инструменталне наставе које треба интензивирати*

Просек оцена / Садржаји	6–7		7,5–8,5		9–10		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Свирање	12	30,77	13	41,94	5	83,33	30	39,47
Певање	21	53,85	24	77,42	4	66,67	49	64,47
Теорија музике	6	15,38	3	9,68	2	33,33	13	17,10
Хармонија	10	25,64	20	64,51	3	50,00	33	43,42

Студенти су се у највећем броју определили за певање као доминантну музичку активност којој треба дати више простора у настави. Њих 49, или 64,47% анкетираних, сматра да би интензивирање ове активности помогло стицању већих способности тачне и прецизне репродукције, што је подразумевајући услов за прецизну и правилну обраду песме по слуху и нотном запису. Ту је битан фактор и развијање самопоуздања које је потребно при певању песама пред већим бројем особа. Певање се реализује на вежбама, у временским оквирима који су лимитирани реализацијама осталих садржаја предмета. Овакво мишљење подстиче на размишљање и тражење модуса за испуњење потреба студената и самим тим побољшања наставних исхода.

Од укупног броја испитаника тридесет троје (44,38 %) сматра да хармонизација представља садржај за који треба одвојити више времена. Услов за владање хармонизацијом је добро познавање тоналитета, интервала и акорда, односно познавање теорије музике. На основу овог мишљења можемо закључити да студенти не повезују садржаје предмета Вокално-инструменталне наставе на најбољи начин, не увиђају везе између одређених области. Обрада хармонизација дечјих песама долази по завршетку реализације свих садржаја теорије музике. Да би знали да одреде само три главна акорда којима се хармонизује одређени тоналитет и споје их на правим местима са мелодијом песме, студенти морају да познају лествице, ступњеве, интервале и акорде. То значи да је услов успешне хармонизације владање потребним нивоом теорије музике, за коју се определио најмањи број студената. По одговору се може закључити да су им садржаји теорије музике у задовољавајућем оквиру презентовани, а подразумева се – и усвојени. Свега 13 студената (17,10%) сматра да је потребно интензивирати садржаје теорије музике. Овде можемо размишљати о томе колико студенти повезују знања, колико су она употребна када се ради о примени постојећих и пребацивању у следеће ситуације, као што је то овде случај. Ако студент познаје лествице, ступњеве, интервале, акорде, неће бити проблем да хармонизује лаку мелодијску линију дечје песме са акордима на главним ступњевима.

За интензивирање свирања определило се 30 (39,47%) анкетираних студената. На вежбама Вокално-инструменталне наставе највећи део времена посвећен је управо овој активности, али без обзира на то, добар део студената сматра да је потребно веће ангажовање на овом пољу. Студенти чији је успех оцењен највећим просеком сматрају да је потребно више практичних вежби у циљу побољшања певања и свирања.

Табела 4. *Садржаји Методике наставе музичке културе које треба интензивирати*

Просек оцена / Садржаји	6–7		7,5–8,5		9–10		укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Обрада песме по слуху	15	38,46	9	29,03	4	66,67	28	36,84
Обрада песме по нотном запису	24	61,54	23	74,19	5	83,33	52	68,42
Слушање музике	12	30,77	4	12,90	2	33,33	18	23,68
Музичко стваралаштво	8	20,51	6	19,35	2	33,33	16	21,05

Резултати показују да су се студенти у највећем броју определили за обраду песме по нотном запису. За овај садржај определила се већина од укупног броја анкетираних, а и у категоријама које су разврстане по просеку. Овај садржај је у тесној вези са Вокално-инструменталном наставом, јер добра реализација обраде песме по нотном запису зависи од музичких способности, теоријске и практичне музичке писмености. Обрада песме по нотном запису представља за учитеље један од тежих задатака јер њена успешна реализација подразумева синтезу добрих теоретских и практичних знања, а све то на основама музичких способности које не смеју бити испод просека. За други начин обраде песме, као и за остале садржаје, определило се знатно мање студената. Мишљење студената поклапа се са нашим претпоставкама да они садржаји, који синтетишу музичке способности одређеног нивоа и релевантна знања, захтевају више времена.

Резултати истраживања показују да студенти позитивно процењују своју компетентност у тренутку када су завршили циклус образовања и своја знања, умења и вештине применили у пракси. Овакви резултати могу бити охрабрујући, али морамо истаћи да се примећује недовољна самокритичност у одговорима групе која је имала најнижи просек оцена. Ниске оцене из Вокално-инструменталне наставе и Методике наставе музичке културе највећим делом су резултат недовољног ангажовања студената, што значи да је студент савладао одређени ниво знања, умења и вештина, који је потребан за прелазну оцену. Таква знања не могу се карактерисати као потпуна компетентност, већ се ту може говорити о одређеном нивоу оспособљавања.

Студенти истичу недостатак предзнања и недовољно развијене музичке способности као лимитирајуће факторе који могу утицати на оптимални развој и стицање стручних компетенција. На ове факторе не може се утицати у овом тренутку, али се зато може унапредити настава која даје стручна знања, вештине и умења на основу потреба и запажања студента, што може допринети бољим резултатима у блиској будућности. Њихово мишљење о интензивирању одређених садржаја предмета може помоћи унапређењу наставе и, самим тим, исхода и из тог разлога биће предмет разматрања и промене будуће организације рада.

Литература

Лакета, Н. (1998). *Учитељ – наставник – ученик*. Ужице: Учитељски факултет.

Маринковић, С., Бјекић, Д., Златић, Л. (2008). Евалуација и самоевалуација наставника. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 159–178.

Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence, *British Journal of Music Education*, 6, 2, p. 125–138.

Сузић, Н. (1997). Имплицитне теорије у настави и учењу. *Настава и васпитање*, бр. 4, Београд, стр. 408–427.

Терзић, Е., Судзиловски, Д. (2007). Могућности оспособљавања будућих учитеља за наставу музичке културе кроз вокално-инструменталну наставу, *Зборник радова*, бр. 8, стр. 151–160.

Терзић, Е., Судзиловски, Д. (2008). Професионално музичко образовање учитеља (вокално-инструментална настава). *Иновације у настави*, XXI, Београд, стр. 122–128.

Doc. Mr. Danijela Sudzilovski
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

STUDENTS AND COMPETENCES IN THE COURSE OF MUSIC CULTURE TEACHING

Summary

The paper discusses the opinions of the students, future teachers, regarding their competences for the realization of this course. The research conducted with the students in the final year of studies shows that their opinion is that they are sufficiently competent for the course of Music Culture, but that certain areas of the contents of the Vocal-Instrumental Teaching and Methods of Music Culture Teaching courses should be intensified, primarily in the area of their practical application.

Key words: *competences, Music Culture, Vocal-Instrumental Teaching, Methods of Music Culture Teaching.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 37.036-057.875:78
Прегледни научни чланак
стр. 637–652

Мр Озренка Бјелобрк-Бабић
Универзитет у Бања Луци, Филозофски факултет
Др Драгана Сарајлић
Универзитет у Приштини, Факултет уметности – Звечан

САМОПРОЦЈЕНА СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ СТУДИЈА О ИСХОДИМА УЧЕЊА У ОКВИРУ НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНА МУЗИКА

Апстракт: Циљ истраживања је утврдити самопроцјену студената о исходима учења у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика, тј. самопроцјену музичке способности, знања и вјештина, као и ниво важности овог предмета за студенте. Узорком је обухваћено 90 студената прве године студијског програма учитељског студија Филозофског факултета у Бањалуци. За ово истраживање осмислили смо и користили инструмент под називом *Вокално-инструментална музика и ја* (ВИМИЈА) који се састоји од двије супскале: (1) *Самопроцјена музичких способности, знања и вјештина студената на крају наставе Вокално-инструменталне музике* и (2) *Важност предмета Вокално-инструментална музика*.

Истраживањем је потврђена хипотеза да студенти уписују факултет са слабим или никаквим музичким предзнањем, да у зависности од нивоа афинитета према музици, амбиције, активности, односно нивоа постигнутог успјеха врше процјену исхода учења – музичких способности, знања и вјештина, и да на тај начин дају већу или мању важност предмету Вокално-инструментална музика. Овакви налази упућују на: преиспитивање рада наставника у основним школама, одлуке о укидању предмета Музичка култура у средњим стручним школама, на разматрање потребе увођења нових садржаја и примјену нових метода рада у оквиру предмета Вокално-инструментална музика, на неопходност повећања фонда часова музичких предмета на учитељском студију на универзитетима у Републици Српској и на увођење нових наставних предмета, као што је Хор и Камерна музика, присутних у плановима и програмима истоимених факултета у региону.

Кључне ријечи: *вокално-инструментална музика, самопроцјена, исходи учења, музичка способност, знање и вјештине*.

УВОД

Када говоримо о самопроцјени, неизоставно се морамо осврнути на појам евалуације. Ријеч евалуација (èvaluation) је француског поријекла и користи се у бројним језицима (више или мање одговарајуће превођена), а означава одређивање вриједности (Вујаклија 1954: 259). Не желећи се бавити, у литератури о васпитању и образовању, честим различитим схватањем евалуације, њеног циља, улоге, садржаја и сврхе, овдје издвајамо главну одлику евалуације као сложеног система разних поступака вредновања, тј. вредновања свих елемената васпитно-образовног рада у циљу мијењања и унапређења праксе. Управо у том сложеном систему евалуације, као појма ширег значења, самопроцјена (самоевалуација) је значајан поступак вредновања који служи као показатељ властите процјене успјеха. Наиме, поставља се питање, шта је самопроцјена?

Маја Љубетић у објашњењу појма самопроцјене дотиче се појма перцепције. Док је процјена висок ниво перцепције других (људи, појава и сл.), вреднована од оног који процјењује, самопроцјена је исти поступак окренут ка процјени самог процјењивача, а односи се на поређење оног што жели и оног што опажа да има (Ljubetić, 2006). Самопроцјеном особа изграђује ставове о себи, о својим вриједностима. Способност самопроцјене може да се учи, али она првенствено зависи од нивоа самопоуздања, као и од склоности и учесталости бављења активношћу која се процјењује. Анализирајући литературу о самопроцјени, наишли смо на подијељена мишљења, тј. на њене предности и слабости. Предности самопроцјене у односу на процјену су у томе што испитаник приликом самопроцјене може да осјети нелагоду, али свакако су осјећаји блажи у односу на могућу напетост и страх приликом процјене од стране других особа. Када се говори о различитим упитницима самопроцјене, нису ријетки приговори субјективности података, као и изјашњавање пожељним одговорима (Brajša-Žganec, 2003). Важност провођења самопроцјене у разним областима је вишеструка. Овим поступком се могу уочити и кориговати недостаци, побољшати опште стање и дјеловати на увођење и развијање нових идеја. Периодично провођење самоевалуације у научним и умјетничким областима веома је ефикасно за високошколске установе. Искрени резултати самопроцјене могу помоћи студентима и наставницима у даљем раду – да допринесу повећању квалитета наставе. Самопроцјеном се утврђује и надзире испуњавање стандарда и критеријума за осигурање квалитета, а неопходна је и због општег универзитетског развоја. Поменутим поступком су се бавили истраживачи у различитим областима, али истраживања о самопроцјени у музици, по нашем сазнању, нису бројна. Самоевалуација, као самокритички приступ процјене способности, знања и умијећа студената уопштено, а посебно у оквиру предмета Вокално-инструментална музика, што је и проблем истраживања, говори о

битним карактеристикама испитаника о односу према музици, а у ширем смислу о избору професије, њеном даљем развоју и напредовању. Управо од суштинског значаја за валидну самопроцјену су исходи учења без којих студенти не би могли вршити вредновање својих способности и свог рада.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Исходи учења су често незаобилазна тема просвјетних радника. О њима, наравно, размишљају и студенти (иако често само латентно). При формулисању исхода учења наставници често гријеше јер исказују своја очекивања. Неодговарајуће и недовољно прецизно их формулишу, као на примјер: „Студенти ће научити, усвојити, знати, разумјети“. Према европским стандардима, исходи учења се исказују прецизним, активним глаголима: описати, анализирати, аргументовати, демонстрирати, направити. Наиме, исходи учења су јасни и прецизни искази којима се изражава шта студент треба да разумије, зна и демонстрира након одређеног периода учења (Tominović, Kompetencije i ishodi učenja). Веома је важно провести реализацију исхода учења у планираном раздобљу, као на примјер, након једног наставног часа, након завршетка семестра или завршетка образовања. Исходи учења треба да су уско повезани са научном области – подручјем знања, студијским програмом, нивоом образовања, а посебно да су примјерени студентима, потребама њиховог даљег образовања, као и тржишту рада.

О садржају наставног предмета, захтјевима и исходима учења, студенте је потребно упознати на почетку семестра. То је нарочито важно за предмете у којима доминира практичан рад и који захтијевају континуитет у савладавању градива, као што је наставни предмет Вокално-инструментална музика. Евалуација исхода учења важна је за учеснике васпитно-образовног процеса јер даје повратну информацију о нивоу усвојеног знања на основу којег студенти постају компетентни за будући позив и усавршавање. Према исходима учења израђују се курикулуми, установљава процес добијања ЕЦТС кредита, а утичу и на обезбјеђивање квалитета. Од пресудног су значаја и за акредитације, општи напредак, комуникације и повезаност са послодавцима.

Вокално-инструментална музика је једносеместрални наставни предмет на првој години студијског програма учитељског студија Филозофског факултета у Бањој Луци (Република Српска) у оквиру кога студенти стичу темељна музичка знања и вјештине. Важност овог предмета добија на значају када се сагледа предзнање студената које је, изузимајући мали број студената са основним или средњим музичким образовањем, веома слабо или никакво. Отежавајућа је околност што је реформом средњег образовања школске 2004/2005. године елиминисана Музичка култура/умјетност из наставних планова и програма стручних школа у Републици Српској. Матуранти тих школа одлучују се за просвјетни позив и уписују прву годину студија без средњошколског музич-

ког образовања. Тако, осим студената са завршеном гимназијом или ликовном школом, учитељски студиј добија студенте прве године без минималног знања из историје музике, музичких облика, музичких инструмената, не познају врхунска дјела умјетничке музике. Поставља се питање за ново истраживање: Да ли се погријешило поменутом реформом средњег образовања кад је у питању овај предмет? Програм Вокално-инструменталне музике могао би се успјешније и лакше реализовати да студенти имају основна знања из музичког образовања која би се надоградила на предавањима и вјежбама. Нажалост, пракса, као и бројна истраживања (Терзић – Судзиловски, 2006) потврђују да те основе нема. То је један од разлога спорог напредовања студената у савладавању градива овог предмета. Одговор на питање зашто је овако лоше или уопште не постоји предзнање студената (из земље и окружења) из музичке писмености и уопште из музичке културе, остављамо за нова истраживања.

Специфичност овог предмета је и у томе што студенти, поред теоријског знања које лакше усвајају, треба да имају минимум музичких способности (осјећај за ритам, висину тона). Те способности су битне за успјешно савладавање свирања на хармонским инструментима (клавиру, хармоници, синтисајзеру), а посебно за пјевање. Студенти стижу на факултет у доби када је развој музичких способности завршен, а и физички су формирани што представља проблем за поставку правилног положаја тијела (руку, шаке) приликом свирања. Иако се развој основних музичких способности завршава у дјетињству (Gordon, 1998), истраживања потврђују да је интензивним залагањем наставника, асистената и студената могуће побољшати музички потенцијал студената, али у одређеним границама (Nikolić – Ercegovac-Jagnjić, 2010). Поред студената који активно прате наставу и редовно усвајају знање и вјештине, постоје и они студенти који теже савладавају градиво. Проблеми одређених студената, а самим тим и проблеми наставе су: механичко учење, склоност ка репродукцији теоријских знања без примјене у пракси – лоше повезивање теорије и праксе, тенденција ка потписивању нотног текста или тешко читање нота, потреба за биљежењем словних ознака за тонове на клавијатури, свирање пјесмица само памћењем прстореда, некоришћење свих прстију за свирање (прсти остају у савијеном положају уз длан), аритмично свирање, непотребно паузирање приликом промјене акорада, недостатак пулсације и мијењање темпа, мали обим гласа и интонативно нестабилно пјевање. Наведене негативности важно је на вријеме увидјети и поступно отклањати примјеном музичко-педагошких метода. Како за студента, тако и за предавача то представља додатни напор у остварењу главног циља Вокално-инструменталне музике – оспособљавање студената за савладавање садржаја наставног предмета Методика наставе музичке културе, као и за реализацију часова музичке културе у основној школи.

Особеност наставе Вокално-инструменталне музике (поред предавачке фронталног типа) је рад у малим групама, индивидуалан рад, честе консултације и додатна настава јер сматрамо да планирани фонд часова није довољан. Ово је предмет који захтијева стрпљив и континуиран рад студената под над-

зором предавача јер се градиво веома тешко усваја самостално. Обавезно је перманентно праћење рада и често провјеравање знања и вјештина студената, као и студиозно, брижљиво и савјесно одржавање наставе. Такође, потребна је досљедност и принципијелност предавача како би се успоставио критеријум неопходан за квалитетно музичко оспособљавање будућих учитеља. Начин организације и реализације предавања и вјежби омогућује студентима да савладани садржај репродукују прије испита (крајем маја или до средине јуна), што им је, због особености овог предмета (и потребне контроле предавача) веома драгоцјено. Значај овог предмета је у томе што се студенти образују да позитивно дјелују на развој музичке способности дјеце и уопште на њихово бављење музиком, што из више разлога (потпомаже општи развој, поспјешује интелектуалне способности, социјалну интеракцију и сл.) треба интензивно развијати у периоду предшколског и млађег школског узраста. Иако музичко образовање (свирање на инструментима) захтијева свакодневни рад, захваљујући искуству из праксе, очекивања су да студенти неће (или неће довољно) вјежбати послије положеног испита (као и испита из Музичке умјетности на крају трећег семестра). Самим тим се претпоставља да ће ниво стеченог знања и вјештина опадати након одређеног времена, с обзиром на паузу у наставном плану и програму (од три семестра) до Методике музичке наставе. Због тога знања и вјештине стечене на предмету Вокално-инструментална музика (и Музичка умјетност) треба обновити, контролисати и проширивати у оквиру Методике музичке наставе.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је утврдити самопроцјену студената о исходима учења у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика, тј. самопроцјену музичке способности, знања и вјештина, као и ниво важности (значаја) овог предмета (дјелимично и других музичких предмета у оквиру студија) за студенте. У овом раду под *музичком способношћу* не подразумијевамо само значење овог појма у оквиру перцепције висине тона, мелодије, ритма, већ се самопроцјеном музичке способности студената бавимо у ширем смислу, свеобухватно, путем репродукције музике, првенствено свирања. Осим посједовања просјечно развијених музичких способности, способност студента за свирање на инструменту огледа се и у потребним психичким и физичким особинама.

Претпоставка од које се пошло у овом истраживању је да студенти на почетку наставе Вокално-инструменталне музике немају елементарно музичко знање (или је веома слабо) и да су, у зависности од нивоа савладаног градива током семестра, односно склоности ка музици, мотивисани за овај предмет, усљед чега имају више или мање позитиван став према предмету.

За ово истраживање конструисали смо и баждарили један инструмент под називом *Вокално-инструментална музика и ја* (ВИМИЈА). Инструмент се

састоји од двије супскале. Супскалу под називом *Самопроцјена музичких способности, знања и вјештина студената на крају наставе Вокално-инструменталне музике* чини 11 ајтема. Друга супскала *Важност предмета Вокално-инструментална музика* првобитно је имала 17 ајтема. У истраживању је коришћено 13 јер су четири тврдње недискриминирајуће и зато су изостављене из анализе. Да би наши испитаници били досљедни у својим одговорима, формулисали смо и негативне тврдње које смо приликом обраде супскала обрнули (Р). Прва супскала посвећена је (само)процјени нивоа музичких способности, стеченог знања и вјештина студената прве године учитељског студија на крају семестра, тј. на крају наставе Вокално-инструменталне музике, као и ниво спремности за полагање испита. Наредна супскала овог инструмента мјери колико је важан наставни предмет Вокално-инструментална музика за студенте, колико су они заинтересовани, мотивисани за усвајање садржаја како овог тако и других музичких предмета и колико би та знања користили у животу, односно у којој мјери би се бавили музиком у будућности. На све тврдње испитаници су одговарали тростепеном скалом: 1– не (никад), 3 – понекад (осредње), 5 – да (увијек), с којима су се могли мање или више сложити или не сложити. За ове супскале израчунат је коефицијент поузданости типа Кронбах-алфа (α) који за прву износи 0,68, а за другу супскалу 0,80 .

Узорак испитаника сачињавало је 90 студената прве године студијског програма учитељског студија Филозофског факултета у Бањој Луци. Старосна доб студената је од 18 до 34 године, од чега је 10 мушког и 80 женског пола.

Истраживање је реализовано у јуну 2011. године током последње седмице другог семестра, након што су студенти одслушали предавања предвиђена студијским програмом. Студенти су претходно обавијештени о терминима тестирања. У циљу добијања искрених одговора, са студентима је разговарано о сврси тестирања и наглашено да послије читања тврдње, ако им нешто буде нејасно, могу подићи руку и зауставити тестатора. Темпом и динамиком читања тестатор је планирао вријеме за отклањање евентуалних нејасноћа које могу настати када студенти сами читају питања. Дио овог упитника обухватао је и личне податке (пол, похађање музичке школе, завршена основна музичка школа, да ли је студент имао предмет музичка култура у средњој школи и недостајање предмета музичка култура у средњој школи – за оне који нису имали овај предмет). Сви подаци обрађени су статистичким програмом SPSS 14 for Windows.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

При формулацији тврдњи руководили смо се формално утврђеним исходима учења и властитим педагошким искуством. Осим тврдњи о самопроцјени нивоа музичке писмености и нивоа овладавања инструментом (свирање – извођење композиција, самопроцјена квалитета и начинима вјежбања) постоје и тврдње које су формулисане комбинацијом наведених елемената, помоћу којих студенти проце-

њују ниво усвојеног цјелокупног градива. Свјесно смо изоставили тврдње о самопроцјени вокалне интерпретације (солмизационог пјевања и пјевања са текстом) јер, нажалост, већина студената нема довољно развијен опсег гласа и често интонативно непрецизно пјева. Наведена проблематика, према нашем мишљењу, заслужује посебно истраживање, односно засебан рад.

Осврћући се на тврдње о музичкој писмености (у табели 1 под редним бројевима 1, 2 и 3), уочавамо занимљиве налазе за наше истраживање. Више од половине студената (56,7%) изјаснило се да су у току једног семестра савладали најосновнију музичку писменост. Боље познају именовање тонова у виолинском (61,1%) него у бас кључу (51,1% студената са осредњим знањем, а 28,9% процијенило је да не познаје именовање тонова у бас кључу). Иако се у овом раду не бавимо поређењем самопроцјене знања и вјештина студената и стварних резултата на испиту, поменућемо да испитна провјера вреднована оцјенама показује да студенти много боље и више владају музичком писменошћу него што су се изјаснили самопроцјеном. Разлог оваквих изјава на тврдње о самопроцјени нивоа музичке писмености можемо пронаћи у томе што овај предмет својим садржајем студентима углавном представља напор, дјелује на самопоуздање јер већина студената уписује прву годину студија без елементарног знања из музике. Осјећају страх, стид, нелагоду, а трема им је чест сапутник током извођења композиција. Студенти вјежбе доживљавају као испит јер се од њих на сваком часу очекује репродукција музике која се и вреднује (Šenk – Ercegovac-Jagnjić, 2004). Вјерујемо да сви наведени елементи утичу на самопроцјену нивоа музичке писмености, али и осталих компоненти у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика.

Табела 1. *Самопроцјена музичких способности, знања и вјештина студената потребних у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика*

Тврдње	не (никад)		понекад (осредње)		да (увијек)	
	f	%	f	%	f	%
1. У току једног семестра успио сам савладати најосновнију музичку писменост.	5	5,6	34	37,8	51	56,7
2. Лако именујем тонове (ноте) у виолинском кључу.	8	8,9	27	30,0	55	61,1
3. Познајем бас кључ, именовање тонова.	26	28,9	46	51,1	18	20,0
4. Савладати градиво, свирати и читати ноте ми је веома тешко. (Р)	10	11,1	40	44,4	40	44,4
5. Радим вјежбе опуштања прије свирања и стрпљиво вјежбам (свирам).	58	64,4	22	24,4	10	11,1
6. Обраћам пажњу на правилно држања тијела приликом свирања, на поставку руку (посебно шаке).	10	11,1	44	48,9	36	40,0

Тврдње	не (никад)		понекад (осредње)		да (увијек)	
	f	%	f	%	f	%
7. Континуирано учење олакшало ми је усвајање градива.	11	12,2	43	47,8	36	40,0
8. Композиције вјежбам правилно.	11	12,2	46	51,1	33	36,7
9. Немам стрпљења да вјежбам у спором темпу. (Р)	21	23,3	40	44,4	29	32,2
10. Све што могу свирати у спором, моћи ћу свирати и у брзом темпу.	4	4,4	26	28,9	60	66,7
11. Ако погријешим током свирања, то чујем.	3	3,3	20	22,2	67	74,4

Тврдње о процјени студената о њиховом овладавању инструментом, самопроцјени квалитета и начина вјежбања, говоре о томе да студенти не посвећују довољно пажње вјежбама опуштања прије свирања и да не вјежбају стрпљиво. Свега 11,1% изјаснило се позитивно о овој тврдњи. Сматрамо да су одговори искрени јер студенти веома тешко отклањају укоченост тијела, посебно руку, током свирања. Овим истраживањем потврђена је проблематика наставног предмета Вокално-инструментална музика, односно проблематика музичког образовања одраслих. „Неразвијена координација руку један је од највећих проблема студентима у почетном свирању јер се развој вјештине координације руку остварује искључиво вјежбањем свирања инструмента“ (Šenk – Ercegovac-Jagnjić 2004: 118). Интересантно је да се највећи број студената изјаснио да се не припрема за свирање вјежбама за опуштање тијела, али ипак током извођења размишљају о правилном држању тијела, поставка руку, шаке (40% је дало потврдан одговор, а њих 48,9% дјелимично поштује правила). Евидентно је да су студенти свјесни важности правилног држања тијела током свирања, али досљедно не спроводе вјежбе које доприносе отклањању укочености и других неправилности. Након извјесног времена студенти често имају и слиједеће изјаве, нпр: „Нисам знала да су те вјежбе толико важне, али сам сада свјесна тога јер ме руке боле након сат времена вјежбања“. Студенти (51,1%) се изјашњавају осредњом процјеном да композиције вјежбају правилно. Веома позитивно и похвално је што знају који је најбољи пут до остварења циља – правилним начином вјежбања до савладаног програма. Ипак, 44,4 % студената изјавило се да им је дјелимично тешко, а исти проценат је навео да им је веома тешко усвојити градиво. Дакле, укупно 88,8% студената процјењује да има потешкоћа у савладавању вјештине свирања и музичког описмењавања. Коријени оваквих резултата свакако се скривају у лошем предзнању студената, али и у недовољној ангажованости. Спроведено истраживање (Терзић – Судзиловски, 2006) потврђује да студенти, занемарујући континуирани рад, лоше идентификују ноте у линијском систему и да слабо познају акорде, што представља основу за свирање, усљед чега им музицирање представља велики проблем. Ауторке наводе да су студенти показали боље резултате из познавања историје музике, што не подразумијева дуготрајно надовезивање зна-

ња и што се може научити независно од осталог градива. С обзиром на то да су студенти на почетку семестра упознати са особеностима предмета, значају и потреби континуираног савладавања градива, очекивали смо да ће се више студената позитивно изјаснити о овој тврдњи. Највише студената (47,8%) сматра да им је континуирано учење дјелимично олакшало усвајање градива, док 40,00% студената даје потврдан одговор. За успјешно развијање вјештине свирања Павел Ројко наводи: „Умијећа, поготово глазбена, стјечу се напорним, дуготрајним, интензивним и упорним вјежбањем“ (Rojko 1996: 9). Анализирајући одговоре на све тврдње, запажамо да се највише студената (74,4%) изјаснило и то позитивно (а истовремено се најмање изјаснило негативно, свега 3,3%) о тврдњи: „Ако погријешим током свирања, то чујем“, што је веома потребно да би се савладао садржај овог предмета. Овакви налази су веома значајни како за студенте и њихов напредак у даљем раду, тако и за наставника, асистента.

Из свега наведеног можемо закључити да студенти знају, осјете и чују, тј. могу правилно вредновати квалитетно извођење композиције, да су упознати са квалитетним начином вјежбања, усвајања градива, али да већина студената нема довољно стрпљења, времена или воље да се посвете овом предмету како би у већој мјери испоштовали захтјеве који се траже (у оквиру предмета). То нас наводи на размишљање да студенти познају квалитет до којег треба доћи, али да то желе постићи што краћим путем. Може се такође поставити питање да ли овакви садржаји (доминација вокално-инструменталне обраде дјечијих пјесама) довољно мотивишу студенте и покрећу на рад и да ли је потребно увести обраду композиција и других жанрова како би се студенти придобили да активно и правилно вјежбају, усвајају градиво.

Како већина студената на почетку семестра нису показали елементарно музичко знање потребно за савладавање садржаја наставног предмета Вокално-инструментална музика, као и за надоградњу знања и умијећа, интересовало нас је како, поред процјене својих музичких способности и властитог рада, процјењују и важност овог предмета за себе, своје образовање, као и за будућност. Током часова многи студенти често су се изјашњавали да на настави Музичке културе у основној школи нису довољно пјевали, музички се описменили, а поједини су се изјашњавали да нису имали адекватне услове за одржавање наставе (недостатак инструмента, касетофона, инструмената Орфова инструментаријума). Такве изјаве су нас подстакле да, максимално на разне начине мотивишући студенте, анкетирањем дознамо у којој мјери су свјесни пропуштеног, да ли желе и колико им је тешко то надокнадити (на настави Вокално-инструменталне музике).

Тврдње о важности предмета Вокално-инструментална музика, наведене у табели 2, у оквиру којих првенствено разматрамо ставове студената и њихову активност на настави овог предмета, указују на занимљиве статистичке импликације.

Табела 2. *Мјесто и значај наставног предмета Вокално-инструментална музика у образовању учитеља*

Тврдње	не (никад)		понекад (осредње)		да (увијек)	
	f	%	f	%	f	%
1. Због специфичности предмета ВИМ свјестан сам да тешко могу да учим без нечије помоћи и да ми је боље да долазим на вјежбе.	7	7,8	31	34,4	52	57,8
2. Језик музике (нотно писмо) говори се на свим континентима и зато нећу да дозволим себи да то не знам.	7	7,8	29	32,2	54	60,0
3. Оно што научим на вјежбама помоћи ће ми да свирам пјесме различитог жанра.	24	26,7	33	36,7	33	36,7
4. Волио бих да сам имао ВИМ и у првом семестру.	26	28,9	24	26,7	40	44,4
5. Желим да научим да добро свирам на клавиру.	4	4,4	19	21,1	67	74,4
6. Желио бих свирати клавир на свакој години студија.	45	50,0	25	27,8	20	22,2
7. Више волим што учим да свирам на клавиру него на хармоници.	9	10,0	6	6,7	75	83,3
8. Волио бих се бавити музиком и у оквиру изборног предмета.	40	44,4	27	30,00	23	25,6
9. Ако на трећој години не будемо имали ниједан музички предмет било би ми веома жао.	49	54,4	25	27,8	16	17,8
10. Учим да свирам и свирам само зато што морам да положим испит. (Р)	43	47,8	13	14,4	34	37,8
11. Не видим смисао учења овог предмета – као да ћу ја сутра да свирам на часовима музичке културе (могу и слушати музику) (Р)	22	24,4	30	33,3	38	42,2
12. Када положим музичке предмете на факултету, нећу никад више свирати (Р)	18	20,0	36	40,0	36	40,0
13. Знање из музичких предмета могло би ми користити у животу и као један вид егзистенције.	49	54,4	23	25,6	18	20,0

Више од половине студената (57,8%) изјашњава се да им је неопходна помоћ при усвајању градива из Вокално-инструменталне музике и да тешко могу самостално научити свирати. Потребно им је редовно присуство на настави. Већина студената (60,00%) свјесни су значаја познавања музичке писмености и стало им је да то науче. Дакле, студенти придају важност постизању ака-

демских циљева у оквиру предмета Вокално-инструментална музика. Међутим, већ код наредних тврдњи резултат није толико убједљив. Студенти (26,7%) сматрају да им знање стечено на вјежбама Вокално-инструменталe музике неће помоћи да науче свирати пјесме различитог жанра, док се њих 36,7% опредијелило за одговоре „да“ и „осредње“ („понекад“). Највише студената (44,4%) вољело би да су имали наставни предмет Вокално-инструментална музика и у првом семестру јер би тако лакше и боље савладали градиво, а и желјели би да добро науче свирати на клавиру (74,4% студената). Интересантно је да ту жељу о квалитетном свирању на клавиру не прати жеља о свирању на свакој години студија. Чак 50,00% студената изјаснило се да не желе свирати на свакој години студија; 27, 8% студената дало је одговор „осредње“ – „понекад“, а 22,2% студената одговор „да“. Разматрајући ове одговоре запажамо да студенти, понекад, дјелују несигурно или неодлучно у самопроцјени или имају краткорочне циљеве усмјерене ка „инстант“ образовању.

Кад је у питању избор инструмента – клавир или хармоника – студенти преферирају свирање на клавиру, чак 83,3% студената. Објашњење се може пронаћи у томе што је већина студената учитељског студија женског пола и по самој природи више бирају поменути инструмент. „Посљедњих година присутан је изразито слаб интерес студената за учење свирања хармонике“ (Šenk – Ercegovac-Jagnjić 2004: 120). Какав значај придају овом предмету, односно колико им је важно да се баве музиком и колико су истрајни, свједоче одговори на двије садржајно сличне тврдње: највише студената (44,4%) се не желе бавити музиком у оквиру изборног предмета (на трећој години студија). Овим су потврђени одговори на тврдњу о свирању на клавиру на свакој години студија. Такође, већина студената (54,4%) не жали за евентуалним недостатком музичких предмета на трећој години студија. Како младог човјека одликује непредвидивост, у низу ових посљедњих, претежно негативних резултата, издваја се један веома позитиван став већине студената: На тврдњу: „Учим да свирам и свирам само зато што морам да положим испит“, највише студената (47,8%) одговорило је негативно. Њих чак 37,8% дало је позитиван одговор, а 14,4% осредњи.

О мјесту и важности наставног предмета Вокално-инструментална музика у процјени студената, свакако треба обратити пажњу на слиједеће двије тврдње у студентским одговорима: „Не видим смисао учења овог предмета – као да ћу ја сутра да свирам на часовима музичке културе (могу и слушати музику)“ и „Када положим музичке предмете на факултету, нећу никад више свирати“. Највише студената (42,2%), нажалост, не види смисао учења овог предмета и радије се опредјељује за слушање музике на часовима Музичке културе него за свирање. Дјелимично је умањена негативна страна овог одговора тиме што је 33,3% студената дало одговор „осредње“ – „понекад“, а свега 24,4% виде смисао и значај изучавања садржаја овог предмета. На другу поменуту тврдњу исти је проценат (40,00%) одговора студената са „осредње“– „понекад“ и одговора „да“, а свега 20,00% студената се изјаснило да ће свирати након положених музичких предмета на факултету. Већина студената (54,4%) не сма-

тра да ће им знање из музичких предмета користити у животу као један вид егзистенције. Да ли студенти имају овакве ставове захваљујући лошем искуству на настави музичке културе у основној школи? „Студенткиња прве године учитељског факултета, жалећи се на свирање, тврди како непотребно троши вријеме, јер ионако неће свирати кад постане учитељица, јер ни њена није свирала својевремено њој“ (Терзић 2003: 435). За поуздан одговор потребна су нам додатна истраживања и анализе, али свакако овакви погледи студената присутни су и на учитељским факултетима у региону, што указује да је неминовно подузети одређене кораке како би се стање промијенило.

Анализом закључујемо да одговори нису много оптимистични и да би требало дјеловати на промјену оваквог стања у корист музике и наставног предмета Вокално-инструментална музика, а самим тим и у корист оних најбитнијих, студената.

Поред анализе фреквенције и постотака, бавили смо се и корелацијом, укрстивши све тврдње из обје супскале. Због обимности текста изоставили смо, такође, опсежан табеларни приказ корелација праћен легендом.

Поставили смо хипотезу да постоји позитивна и статистички значајна корелација између успјеха студената (савладаног градива) и значаја, односно вредновања и интересовања за наставни предмет Вокално-инструментална музика. Анализирајући резултате, уочили смо да студентима који континуирано, студиозно и сталожено усвајају градиво, није тешко савладати захтјеве овог предмета и да се они желе бавити музиком у будућности. Већина корелација између тврдњи оба суптеста статистички је значајна на нивоу 0,05 и 0,01, али су по свом интензитету ниске и крећу се од 0,20 до 0,60. Корелације су у већини позитивног смјера. Евидентно је да виши степен самопроцјене студената на тврдње које се односе на стрпљиво, континуирано учење (вјежбање) прате и позитивни ставови о предмету Вокално-инструментална музика, као и жеље за успјешним свирањем. Што су студенти активнији, мотивисанији и имају позитивнију процјену музичких способности, као и жељу да науче свирати, дају већи значај овом предмету. На примјер, статистички је значајна повезаност између бављења вјежбама за опуштање тијела прије свирања, стрпљивог вјежбања и жеље за квалитетним свирањем на клавиру (на нивоу значајности 0,01). Ове корелације говоре да студенти који имају развијене радне навике, вољу за постизањем академских циљева који самим тим више процјењују своје знање и умијеће наводе више предности и дају већу важност наставном предмету Вокално-инструментална музика, и обрнуто. Дакле, самопроцјена нивоа музичке способности, знања и вјештина студената уско су повезане са вредновањем овог предмета од стране истих, од чега зависе и исходи учења. Изненађујуће је да не постоје статистички значајне корелације између тврдњи о познавању музичке писмености и о редовном присуству на настави. Да ли се оваква процјена студената може сматрати валидном с обзиром на то да су студенти већином стигли на факултет са лошим или никаквим предзнањем? Овакви налази наводе на дубља истраживања.

ЗАКЉУЧАК

Анализа добијених резултата потврдила је полазну хипотезу о самопроцјени студената учитељског студија о исходима учења у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика. Студенти немају елементарно музичко образовање на почетку студија или је веома лоше, процјењују своје музичке способности, знања и вјештине и дају већи или мањи значај предмету у зависности од нивоа афинитета према овој умјетности, амбиције, активности (радних навика), интересовања и постигнутог успјеха.

Издвајамо неколико најважнијих налаза о студентској процјени исхода учења у оквиру овог предмета:

- Већина студената има изграђен позитиван став о важности академских циљева у оквиру предмета Вокално-инструментална музика и не усвајају градиво само зато да би положили испит;
- Студенти желе да се баве музиком, тј. да науче добро свирати и то на клавиру (за који су се и највише опредијелили), међутим, немају довољно изграђене радне навике да истрају у остварењу својих жеља јер овај предмет, заиста, захтјева преданост и стрпљење како би се постигли значајни резултати, а нарочито усавршавало извођење композиција;
- Већина студената процјењују да су упознати са правилним начином вјежбања и да чују евентуалне грешке током свирања;
- Студенти самопроцјеном исказују да им је градиво тешко и сматрају да им је неопходна помоћ предавача при савладавању садржаја;
- Исти је проценат студената (40%) који је дао изјаву да се неће бавити музиком у будућности, да неће свирати на настави музичке културе и оних који ће понекад музицирати. Надамо се да ће се овакви ставови студената промијенити у будућности у корист квалитетне реализације и остварења циља наставе музичке културе;.
- Талентовани студенти (нису бројни због чега не можемо доносити поуздане закључке) који су се бавили музиком прије доласка на факултет имају позитивнији став о предмету Вокално-инструментална музика, као и о музицирању у будућности за разлику од студената који не посједују музичку надареност или је на веома ниском нивоу. Немузикалним студентима савладавање програма представља велики проблем усљед чега не желе тиме да се баве у будућности.

Због оваквих резултата истраживања, а да би се унаприједило музичко образовање на свим нивоима, у наредном тексту дајемо неколико приједлога.

Потребно је пооштрити критеријуме при самом упису на факултет и изабрати оне студенте који, заиста, могу да прате садржај наставног предмета Вокално-инструментална музика и других музичких предмета на нивоу потребном за једног учитеља. Неопходно је мотивисати и подстицати студенте како би у будућем раду квалитетно остварили циљ наставе музичке културе, као и да би на настави пјевали и свирали. Потребно је повећати фонд часова Вокално-инструменталне музике на факултетима у Републици Српској како би се студентима олакшало усвајање градива, преиспитати план и програм, као и рад наставника. Због особености овог предмета (као и других музичких предмета), један од важних приједлога за будућу евентуалну измјену наставног плана и програма на учитељском студију је континуирана расподјела свих музичких предмета по годинама студија (без паузирања), али и увођење нових наставних предмета као што су Хор и Камерна музика. У циљу проналаска ефикасних рјешења да студенти, у одређеном временском року, успјешно савладају захтјеве који се пред њих постављају је и организација интерних часова (као у музичким школама). Такви часови – јавна извођења студентима би допринијели да се ослободе треме приликом извођења дјечјих пјесама, као и властитој самопроцјени квалитета усвојеног знања, односно владања инструментом. Интерне часове студената било би пожељно организовати већ након савладаних основа свирања (на клавиру, хармоници), као и непосредно пред испит. Усљед оваквих промјена очекивати је да ће се самопроцјена студената о исходима учења у оквиру предмета Вокално-инструментална музика, као и других музичких предмета дати позитивније резултате. На овај начин студенти би имали могућност да се квалитетније образују за успјешну реализацију наставе музичке културе која има низ сложених задатака.

Ако ови приједлози не би остали само „мртво слово на папиру“, на овај начин избјегле би се генерације „музички онеспособљених“ ученика који завршавају основну школу. Сматрамо да би студенти имали позитивнији став према музици и знали би да цијене праве вриједности.

Надамо се да ћемо ово истраживање поновити и проширити анкетирајући нове генерације студената које ће имати могућност за боље и потпуније музичко образовање у основним, средњим школама и на факултету. Вјерујемо да бисмо у таквим условима дошли и до квалитетнијих резултата о самопроцјени студената учитељског студија о исхода учења у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика.

Литература

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada slap.

Вујаклија, М. (1954). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Гајић, С. (1998). Каква је и од чега зависи настава музичке културе у нижим разредима основне школе. *Настава и васпитање*, бр. 1, стр. 50–69.

Gordon, E. (1998). *Introduction to research and the phychology of music*. Chicago: GIA Publication.

Ljubetić, M. (2006). Pedagoškim obrazovanjem roditelja do osvješćivanja i poštivanja prava djeteta. *Dijete i društvo*, br. 1, str. 139–156.

Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u glazbenom obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika* 20, Vol.11, br.1, str. 23–33.

Rojko, P. (1996). Psihologija i nastava instrumenta. *Tonovi*, br. 11, str. 5–10.

Терзић, Е. (2003). *Музичко образовање учитеља*. Научни скуп са међународним учешћем Образовање и усавршавање учитеља. Ужице: Учитељски факултет.

Терзић, Е., Судзиловски, Д. (2006). Могућност оспособљавања будућих учитеља за наставу музичке културе кроз вокално-инструменталну наставу. *Зборник радова*, бр 7. Ужице: Учитељски факултет, стр. 151–160.

Терзић, Е., Суздиловски, Д. (2008). Професионално музичко образовање учитеља (вокално-инструментална настава). *Иновације у настави*, бр. 2, стр. 122–128.

Tominović, K. *Kompetencije i ishodi učenja*. Preuzeto 25.07.2012. sa sajta http://www. politehnika-pula. hr.

Šenk, L., Ercegovac-Jagnjić, G. (2004). Poteškoće u nastavi sviranja na učiteljskom studiju. *Život i škola*, br. 12, str. 116–124.

Ozrenka Bjelobrk Babic, MA
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Banja Luka
Dragana Sarajlić, PhD
University of Pristina, Faculty of Art, Pristina – Zvečan

STUDENTS` SELF-EVALUATION AND THE LEARNING OUTCOMES IN THE TEACHING OF VOCAL-INSTRUMENTAL MUSIC COURSE

Sumary

The aim of this study was to determine the self-assessment of student learning outcomes in the curriculum of Vocal and Instrumental Music Course, that is, self-assessment of musical ability, knowledge, and skills, as well as the level of importance of this subject to the students. The sample included 90 students of the first-year of the Study Program of Teacher` Study at the Faculty of Philosophy in Banja Luka. For this research we developed and used an instrument called the Vocal-instrumental Music and I (VIMIJA), which consisted of two subscales: (1) Self-assessment of musical abilities, knowledge and skills of the students at the end of Vocal-instrumental Music Teaching Course and (2) The importance of the subject of Vocal-instrumental Music. The study confirmed the hypothesis that students entered the University with little or no musical foreknowledge, that their level of affinity for music, ambitions, activities, or levels of success achieved by performing influenced their assessment of learning outcomes – musical abilities, knowledge and skills, and thus they gave greater or less importance of the Vocal-instrumental Music. These findings indicate: a review of the work of teachers in primary schools, the decision to abolish Music Education subject in secondary schools, to consider the need to introduce new content and application of new methods of work in the course of Vocal and Instrumental music, the need to increase the number of classes on the subject of music teachers' study in universities in the Republic of Srpska and the introduction of new subjects, such as choir and chamber music, present in the curriculum of the Faculties of the same name in the region.

Key words: *vocal-instrumental music, self-assessment, learning outcomes, musical ability, knowledge and skills.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::796
Прегледни научни чланак
стр. 653–662

Doc. dr Goran V. Šekeljić
Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu
Prof. dr. Milovan V. Stamatović
Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu

RODNI ASPEKTI NASTAVE FIZIČKOG VASPITANJA NA MLAĐEM ŠKOLSKOM UZRASTU*

Apstrakt: U ovom radu interesovanje autora bilo je usmereno na pitanje da li se nastavni programi, sistemi, metode, sociološki oblici rada, ispoljavaju i kolikoj meri na rodnu specifičnost tokom nastave fizičkog vaspitanja. Na uzorku od 164 devojčice i 132 dečaka IV razreda osnovne škole, primenjen je eksperimentalni metod gde su u trajanju od jedne školske godine u nastavi fizičkog vaspitanja implementirani sadržaji sa elementima košarke. Nakon eksperimentalnog tretmana izvršena je procena motoričkih sposobnosti, motoričkih umenja i stavova i interesovanja učenika i učenica.

Istraživanja su pokazala da na ovom uzrastu postoje razlike u motoričkim sposobnostima i motoričkim umenjima iz košarke u korist dečaka. Međutim, ne može se sa sigurnošću potvrditi da su konstatovane razlike nastale kao posledica skrivenih kurikuluma. Pre se može govoriti o specifičnim fazama i razlikama u odrastanju između dečaka i devojčica. Naime, različiti periodi senzibilnih faza doprinele su da dečaci dostignu veći nivo u preciznosti, brzini i snazi, što je u značajnoj meri doprinelo da ostvare bolje rezultate u testovima za procenu košarkaških umenja u čijem izvršenju dominiraju ove motoričke sposobnosti.

Ispitivanje stavova ukazalo je da dečaci i devojčice u ovom uzorku pokazuju podjednako interesovanje za fizičko vaspitanje i sadržaje sa elementima košarke, što upućuje da takav njihov stav nije bitnije uticao na njihovu angažovanost na časovima. Međutim, moguće je da su barijere koje devojčice osećaju prema takmičarskim aktivnostima doprinele da postignu lošije rezultate na testovima koji sami po sebi predstavljaju jedan vid nadmetanja

Ključne reči: *rodni aspekti, fizičko vaspitanje, fizička aktivnost, motoričke sposobnosti, mlađi školski uzrast.*

* Rad je nastao u okviru projekta „Nastava i učenje – problemi, ciljevi, perspektive“, br. 179026 koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2014).

UVOD

Prema Kirku (Kirk, 2003), rod se formira kroz interakciju bioloških odlika sa socijalnim i kulturnim vrednostima i odnosi se na socijalno konstruisani obrazac ponašanja koji se prepoznaje kao feminin ili maskulin. Jedan od zadataka fizičkog vaspitanja jeste sticanje potrebnih veština i formiranje vrednosti i stavove neophodnih za usvajanje zdravih životnih navika u kojem će fizička aktivnost zauzimati značajno mesto. Osim toga, školsko fizičko vaspitanje u svojim planovima ima odgovarajuće razvojne i zdravstvene zadatke zbog čega savremena škola mora biti zainteresovana da stvori iste obrazovne i vaspitne mogućnosti za sve učenike u okviru planiranog kurikuluma bez obzira na polnu pripadnost (Đorđić i Tubić, 2009). Zbog toga je važno da se tokom fizičkog vaspitanja stvori povoljan ambijent za prevazilaženje posledica skrivenog kurikuluma[1] koje mogu izazvati rodni stereotipi. Izgleda da sadašnja koncepcija fizičkog vaspitanja generiše i podstiče rodno stereotipiziranje adolescenata na šta ukazuju istraživači (Flintoff i Scraton, 2001; Đorđić i Krneta, 2007), a rezultati dobijeni u istraživanju Sturze-Milić (2009) daju mogućnost da su uočene razlike u motoričkim sposobnostima između polova posledica rodne problematike koja se događa i na mlađem školskom uzrastu.

Cilj ovog istraživanja je da se odgovori na pitanje: da li se kroz nastavu fizičkog vaspitanja ispoljava rodna favorizovanost na uzrastu od 10 godina? Ukoliko nastava fizičkog vaspitanja predstavlja povoljan ambijent koji podstiče rodne stereotipe, onda će se tokom nastave promovisati skriveni, a ne planirani kurikulum. U tom slučaju, efekti nastve među polovima će biti različiti, što će se uočiti kroz stečeno motoričko umenje.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanjem su bile obuhvaćene 164 učenice i 132 učenika četvrtih razreda iz tri osnovne škole iz Užica, koje se ne bave plesom, folklorom i ne treniraju ni jedan od sportova. U periodu od jedne školske godine, kroz nastavni program realizovano je 36 časova sa sadržajima iz košarke. Nakon završetka eksperimentalnog tretmana, izvršena je procena motoričkih umenja iz osnovnih elemenata košarke, baterijom specifičnih košarkaških testova (Karalejić i Jakovljević, 1998). Procena motoričkih umenja izvršena je i ekspertskom procena na osnovu posmatračkog lista i skale procene kakva je primenjivana u radu Gorana Šekeljića (2008). Za procenu varija-

[1] Skriveni kurikulum može biti sadržan u samoj strukturi i organizaciji škole i nastave, odnosno primenjenih nastavnih sistema, metoda i sociooloških oblika rada, komunikacije, izbora sredstva, objekata, sprava i rekvizita, ili postupaka kojih ni nastavnik, ni učenici ne moraju biti svesni, a može dovesti do rodne diskriminacije.

bli motoričkih sposobnosti koristili su se merni instrumenti izloženi u monografiji Kurelića i sar. (1975). Za prikupljanje podataka o interesovanjima i stavovima učenika primenjena je tehnika anketiranja pismenim putem sa unapred pripremljenim pitanjima. Kao instrument primenjen je nestandardizovan upitnik (anketni list), koji je imao formu otvorenog i zatvorenog tipa. Pri izradi upitnika rukovodili smo se svim principima prema Periću (2000), neophodnim za korektno postavljanje pitanja s obzirom na uzrast ispitanika. Za utvrđivanje razlika u postignutim rezultatima u pojedinim varijablama između grupa korišćen je t test.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Analizom prikazanih centralnih i disperzionih parametara varijabli za procenu motoričkih sposobnosti devojčica i dečaka (tabela 1) može se konstatovati da su srednje vrednosti u granicama očekivanih, da se distribucija vrednosti uglavnom kreće u okviru normalne raspodele i da nema veličina koje bitnije odstupaju od očekivanih i realno mogućih vrednosti, što potvrđuju rezultati dosadašnjih istraživanja (Bigović, 2003; Martinović, 2003; Sturza-Milić, 2009) rađenih na uzorku istog uzrasta. Imajući u vidu vremensku distancu i izvesnu akceleraciju koja se u međuvremenu desila, raspon između hronološke i biološke zrelosti koji u tom periodu može biti od jedne do dve godine – što se uzima kao granica tolerancije (Grandić, 1997), može se reći da su rezultati pomenutih istraživanja veoma slični ovom istraživanju.

Tabela 1. *Osnovni statistički parametri i t vrednosti varijabli za procenu motoričkih sposobnosti devojčica i dečaka*

Varijabla	N	M	S D	S E	F	M	Ž	p
Skok u dalj iz mesta	183	143.3	43.2	5.94	5.35	151	136.5	,001
Bacanje medicinke	183	3.80	,85	,06	4.95	4.00	3.60	,003
Dizanje trupa za 30′	183	17.35	4.82	,36	2.67	17.30	17.40	,146
Ispravljanje trupa	183	23.49	13.11	,97	1.89	24.28	22.70	,133
Vis u zgibu	183	12.65	11.86	,88	4.14	15.50	9.80	,007
Dinamometrija šake	183	76.96	17.28	1.28	6.18	81.68	72.25	,038
Trčanje na 20m ls	183	3.58	,36	,03	6.26	3.47	3.69	,018
Trčanje na 30m vs	183	6.19	,53	,04	1.86	6.11	6.26	,141
Taping rukom	183	32.42	4.89	,36	8.93	32.56	32.28	,524
Taping nogom od zid	183	20.79	2.77	.21	11.4	21.31	20.27	.060
Duboki pretklon na k	183	18.70	6.81	.50	1.94	17.44	19.95	.025
Špagat	183	136.2	11.37	.84	.545	135.1	137.0	.652
Stajanje na 1 nozi na kl.	183	8.19	7.62	.56	1.94	8.15	8.23	.124
Stajanje na 1 nozi žmur.	183	24.26	27.2	2.01	5.99	21.0	27.53	.001
20 iskoraka pr. pal.	183	26.59	4.91	.36	.638	26.75	26.43	.592
Odbijanje lopte 15′	183	16.21	3.11	.23	7.53	17.23	15.19	.000

Varijabla	N	M	S D	S E	F	M	Ž	p
Gađanje hor. cilja l	183	8.57	4.98	.37	8.54	9.81	7.34	.000
Pikado	183	5.33	3.89	.29	4.85	6.40	4.27	.003

Rezultati testova za procenu motoričkih sposobnosti pokazuju da su dečaci statistički značajno bili uspešniji u testovima kojima se procenjivala eksplozivnost opružača nogu i ruku i ramenog pojasa, u testovima za procenu statičke sile, u testu kojim se procenjuje brzina trčanja, koordinacija i oba testa kojim se procenjivala preciznost. Devojčice su statistički posmatrano bile bolje u testovima za procenu gipkosti i ravnoteže.

Utvrđene razlike u testovima za procenu preciznosti mogu se objasniti zaključcima koje su na osnovu rezultata istraživanja dobili Šimunek i sar. (Šimonek et al., 1997), koja ukazuje na značajne razlike među polovima u segmentu koordinacije koji se odnosi na orijentaciju u prostoru. Razlike su objasnili strukturalnim razlikama u CNS između polova koja se manifestuje razlikama u spajanju vizuelnih percepcija, što za posledicu ima činjenicu da se muškarci bolje prostorno orijentišu. Ukoliko je ova konstatacija tačna, onda se – zahvaljujući senzibilnoj fazi u razvoju ove motoričke sposobnosti, koja se kod dečaka javlja znatno ranije nego kod devojčica – mogu objasniti ne samo bolji rezultati dečaka u oba testa za procenu preciznosti već i bolji rezultati koji su dečaci postigli u testovima za procenu košarkaških umenja *dvokorak veliki, šut na veliki koš sa 3 m*. U tom slučaju se pre može govoriti o posledicama različitih razvojnih perioda nego o rodnoj diskriminaciji tokom nastave.

Rezultati istraživanja ukazuju da razlika u koordinaciji postoji samo u jednom od dva primenjena testa (*odbijanje lopte od zid*), dok su u drugom testu (*provlačenje palice*) rezultati bili veoma bliski. Moguće je da je u testu gde se koordinacija procenjivala odbijanjem lopte od zid do izražaja došla veća snaga i sila ruku, ramenog pojasa i nogu koju su pokazali dečaci u testovima: *skok u dalj iz mesta, bacanje medicinke, izdržaj u zgibu na vratilu* i *dinamometrija šake*. U drugom testu kojim se procenjivala koordinacija provlačenje palice izvesno je da snaga nije toliko važan faktor u izvođenju motoričkog zadatka pa razlika zbog toga nije ni bilo. To znači da su dobijene razlike u testu odbijanje lopte o zid više rezultat loših metrijskih karakteristika testa neprilagođenog ovom uzrastu. Tako, možemo konstatovati da na ovom uzorku između dečaka i devojčica nije konstatovana razlika u rezultatima testova za procenu koordinacije što je u skladu sa istraživanjem Ragzeka i Minoskog (Raczek-Mynarski, 1991), koji tvrde da se razlike u razvoju koordinacije među polovima javljaju tek nakon puberteta, kao i sa istraživanjima Hrca (Hirtz, 1985) i Lučaka (Ljach, 1988), koji su konstatovane razlike objasnili neskladom u biološkoj i kalendarskoj starosti, koja može biti i 1–1.5 godina između polova.

Ovo istraživanje potvrdilo je razlike među polovima u segmentu snage koji se odnosi na statičku silu i eksplozivnu snagu što se moglo očekivati s obzirom na to da dečake više privlači intenzivnije vežbanje, aktivnosti u kojima dominira snaga (Gar-

sia et al.,1995). Sem toga među polovima su izražene hormonalne specifičnosti, što je limitirajući faktor u razvoju snage kod žena. Nedostatak androgenih hormona (testosterona) i nemogućnost mišićne hipertrofije su osnovni razlozi zbog kojih se motorička sposobnost kod žena nikada ne razvije u tolikoj meri kao kod muškaraca. Hormoni nisu, izgleda, jedini razlog jer već sa 3 godine starosti, dečaci pokazuju malu prednost u snazi i ta razlika ostaje konstantna tokom preadolescencije (Blimkie, 1989; Malina & Bouchard, 1991).

Devojčice su ostvarile statistički gledano značajno veći prirast u varijable duboki pretklon na klupici i stajanje na jednoj nozi zatvorenih očiju. Očigledno je da su devojčice više usredsređene na vežbe gipkosti i ravnoteže i da im takve vežbe više odgovaraju, da ih izvode predanije i tačnije u odnosu na dečake – što ih čini uspešnijim u ovim motoričkim sposobnostima, a to je potvrđeno i u radu Sturze-Milić (2009) i Šekeljića (2010) na sličnom uzorku.

Primećene razlike u motoričkom prostoru pre upućuju na razvojne karakteristike i specifičnosti odrastanja nego što ukazuju na rodnu favorizovanost koja je ispoljena tokom nastave. Razlike su mogle nastati usled različitih senzibilnih perioda u razvoju motoričkih sposobnosti među polovima, ili specifičnih anatomsko-fizioloških razlika među polovima nastalih usled hormonalnih razlika.

Analizom rezultata dobijenih na specifičnim košarkaškim testovima i procenjenim nivoom motoričkih umenja (tabela 2), može se konstatovati da su dečaci u proseku bili uspešniji u svim testovima za procenu košarkaških umenja, a da je ta razlika statistički značajna u testovima Kretanje u odbrambenom stavu, Dvokorak veliki, Šut na veliki koš sa 3 m, Dribling, Gađanje, Vođenje, Šut i u testu Dvokorak. Različitosti u motoričkom prostoru su uticale na rezultate postignute tokom izvršenja motoričkih zadataka za procenu košarkaških umenja. U mnogim radovima uočene su korelacija između motoričkih sposobnosti i motoričkih umenja (Karalejić i Jakovljević, 1998; Višnjić i sar., 2004; Šekeljić i Stamatović, 2009), koja upućuje da nivo usvojene košarkaške tehnike jednim delom zavisi od nivoa razvijenosti opšteg motoričkog potencijala.

U ovom slučaju moguće je pronaći vezu između snage, preciznosti i brzine u kojima su dečaci ostvarili bolje rezultate sa rezultatima dobijenim na specifičnim košarkaškim testovima Kretanje u odbrambenom stavu, Dvokorak veliki, Šut na veliki koš sa 3 m, Dribling, Gađanje, Vođenje. Naime, uspešno izvođenje navedenih testova za procenu košarkaških umenja u velikoj meri zavisi upravo od navedenih motoričkih sposobnosti.

Generalno posmatrano, na ovom uzrastu primećene su razlike u motoričkim sposobnostima i motoričkim umenjima iz košarke u korist dečaka. Međutim, ne može se sa sigurnošću potvrditi da su konstatovane razlike nastale kao posledica skrivenih kurikuluma. Pre se može govoriti o specifičnim fazama i razlikama u odrastanju između dečaka i devojčica. Naime, različiti periodi senzibilnih faza doprinele su da

dečaci dostignu značajno veći nivo u preciznosti i snazi, što je u značajnoj meri doprinelo da ostvare bolje rezultate u testovima za procenu košarkaških umenja u čijem izvršenju dominiraju baš ove motoričke sposobnosti.

Za sticanje motoričkih umenja važni su motivi, interesovanja i stavovi u odnosu na košarkašku igru. Brett et al., (2002), Salis & Hovell (1990), Centers for Disease Control and Prevention (1997) smatraju da postoje mnogobrojni faktori koji utiču da se različite grupe u određenim životnim periodima opredele za fizičku aktivnost kao što su vrednosni stavovi, uverenja, percepcije, motivi, socijalno okruženje, strukturalne i kulturne barijere.

Tabela 2. *Osnovni statistički parametri i t vrednosti varijabli za procenu motoričkih umenja devojčica i dečaka.*

Varijabla	N	M	SD	SE	F	M	Ž	P
Kontrola lopte	183	9,97	2,71	,20	5,76	10.20	9.75	,081
Kretanje u od. st.	183	14,78	2,06	,15	4,45	14.29	15.28	,005
Dvokorak veliki	183	1.77	1.33	,10	3,95	2.08	1.46	,009
Dvokorak mali	183	2.64	1.58	,12	,599	2.72	2.54	,617
Šut na vel. koš 3m	183	2.24	1.85	,14	2,626	2.53	1.98	,050
Šut na vel. koš 2m	183	3.74	1.98	,15	2,11	4.06	3.45	,101
Šut na mal. koš 3m	183	3.04	1.61	,12	2,549	3.25	2.90	,057
Šut na mal. koš 2m	183	4.33	2.13	,16	1,382	4.41	4.25	,250
Dribling	183	22.02	7.76	,57	251,9	18.82	21.75	,000
Gađanje	183	15.44	3.22	,24	8,32	16.42	14.71	.000
Vođenje	183	3.66	1.17	,09	3,67	3.85	3.50	,013
Stav	183	3.37	1.35	,10	2,52	3.41	3.33	,059
Dodavanje	183	4.27	1.01	,07	1,83	4.44	4.12	,143
Hvatanje	183	4.64	,94	,07	1,13	4.79	4.56	,339
Šut	183	3.25	1.47	,11	4,80	3.50	3.00	,003
Dvokorak	183	3.65	2.05	,15	3,02	4.10	3.20	,031
Odbrana	183	4.47	,81	,06	1,52	4.43	4.52	,210
Zbir ocena	183	27.19	5.80	,43	2,71	28.25	26.3	,067

Na nivo učešća devojčica u fizičkoj aktivnosti (tj. fizičkom vaspitanju i sportu) značajno utiču percepcije sopstvenih kretnih kompetencija, samopoštovanje i opažanja vezana za rodno prikladnu fizičku aktivnost, nivoa ovladanosti motornim veštinama, uverenja vezanih za sopstvene kretne kompetencije i sl. (Đorđić i Tubić, 2009; Jaffee & Manzer, 1992; Jaffee & Ricker, 1993; Graydon, 1997; Carrol & Loumidis, 2001). Prikupljeni podaci u našem istraživanju pokazuju da je interesovanje dečaka i devojčica za nastavu fizičkog vaspitanja na ovom uzorku slično. Kada su se izjašnjavali o tome koje nastavne predmeta najviše vole, kod dečaka najviše prvih mesta (50%) dobilo je fizičko vaspitanje, dok je kod devojčica to bio slučaj u 42%. Samo 14% učenika i 22% devojčica ovaj predmet nije stavilo na neko od prva tri mesta i samo 4% dečaka, odnosno 6% devojčica izjasnilo se da ne voli ovaj pred-

met. Kod dečaka košarka je na drugom mestu interesovanja odmah iza fudbala, a kod devojčica je odmah iza odbojke. Na osnovu ovakvog izjašnjavanja, može se reći da na ovom uzrastu deca podjednako vole fizičko vaspitanje i skoro podjednako vole košarku, tako da takav stav nije mogao bitnije uticati na njihovu angažovanost tokom časova na kojima su se realizovali sadržaji iz košarke. Međutim, na nešto lošije rezultate u košarkaškim testovima moguće je da je uticalo to što dečaci više vole da se takmiče, dok devojčicama više odgovara mirnija saradnička atmosfera na času (Centers for Disease Control and Prevention, 1997; Garcia et al., 1995). Testovi sami po sebi predstavljaju jedan vid takmičenja i poređenja učesnika među sobom pa je moguće da je i to jedan od razloga slabijih postignuća devojčica.

Generalno posmatrano, teško je zaključiti u kolikoj meri su na ostvarene razlike u rezultatima postignutih na košarkaškim testovima uticale različitosti i specifičnosti odrastanja, u kolikoj meri su to posledice razlika u motivaciji i interesovanju za čas fizičkog vaspitanja, nastavne sadržaje, a koliko su razlike posledica skrivenih kurikuluma koji upućuju na rodnu favorizovanost ispoljenu tokom nastave.

Ovo istraživanje konfirmativno je u odnosu na rad Đorđić i Tumin (2008) i pokazuje da u ovdašnjoj nastavnoj praksi na mlađem školskom uzrastu nema elemenata rodnog favorizovanja, i ne mogu se potvrditi istraživanja Flintoff-a i Scraton-a (2001), koja ukazuju na raširenu pojavu da se devojčice ne angažuju jednako aktivno kao dečaci, što ukazuje da ovi problemi još uvek nisu izraženi kod dece mlađeg školskog uzrasta.

Celovit odgovor na rodnu problematiku teško je dati jer je problem kompleksan, a njegovo rešenje zahteva interdisciplinarni antropološki pristup. Za sada se možemo složiti sa konstatacijom Đorđić i Tubić (2009), Kirka (2003) i Šekeljića i Stamatovića (2010) da problem očigledno postoji i da mnoga pitanja i dalje ostaju otvorena. Neka od tih pitanja su:

- period kada počinje rodna problematika u nastavi fizičkog vaspitanja,
- uzroci zbog kojih se ovaj problem pojavljuje,
- posledice u biološkom, motoričkom i prostoru motoričkih umenja,
- strategije i načini prevazilaženja ovog problema na različitim uzrastima,
- naučna metodologija kojim se ovo pitanje može u potpunosti istražiti i objasniti.

ZAKLJUČAK

Na osnovu rezultata istraživanja može se zaključiti da na ovom uzrastu nije izraženo rodno favorizovanje kroz primenjene nastavne tehnologije, čak ni kroz skriveni kurikulum.

Istraživanjem su potvrđeni rezultati do kojih su došli Đorđić i Tumin (2008), što znači da u ovdašnjoj nastavnoj praksi nema elemenata rodnog favorizovanja, već

se pre može govoriti o favorizovanju sposobnijih učenika nezavisno od rodne pripadnosti na šta upućuje rad Šekeljića i Stamatovića (2009). Neophodno je dalje praćenje i proučavanje rodne problematike nastave fizičkog vaspitanja, mada se može reći da na mlađem školskom uzrastu nije potrebno kreiranje drugačijih nastavnih strategija posmatrano s aspekta rodne problematike.

Literatura

Bigović, M. (2003). *Efikasnost nastave fizičkog vaspitanja u zavisnosti od nivoa stručne osposobljenosti nastavnika*. Magistarski rad, Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Blimkie, C. J. R. (1989). Age and sex associated variation in strength during childhood: Anthropometric, morphologic, neurologic, biomechanical, endocrinologic, genetic and physical activity correlates. *Youth, Exercise and Sport*, 2, 99–163.

Brett J. A, Heimendinger J, Boender C, Morin C, Marshal J. A. (2002). Using ethnography to improve intervention design. *American Journal of Health Promotion*, 16 (6), 331–340.

Carrol, B. & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7(1), 24–43.

Centers for Disease Control and Prevention. Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. (1997). *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 46 (6), 1–36.

Đorđić, V. i Krneta, Ž. (2007). Adolescenti i sport: rodna perspektiva. *Zbornik radova* sa III Međunarodne konferencije „Menadžment u sportu“, 171–178. Beograd: Fakultet za menadžment u sportu.

Đorđić, V. i Tubić, T. (2009). Rodni aspekti nastave fizičkog vaspitanja. *Zbornik radova*, 12 (11), Užice: Učiteljski fakultet, 269–276.

Đorđić, V. i Tumin, D. (2008). Da li su devojčice „problem“ u nastavi fizičkog vaspitanja, Pedagogija, 63(4), 652–665.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. Sport, *Education and Society*, 6 (1), 5–21.

Garcia AW, Broda M, Frenn M, Coviak C, Pender NJ, Ronis DL. (1995). Gender and developmental differences in exercise beliefs among youth and prediction of their exercise behavior. *Journal of School Health*, 65, 213–219.

Grandić, R. (1997). *Teorija fizičkog vaspitanja*. Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.

Graydon, J. (1997). Self-confidence and self-esteem in physical education and sport. In: G. Clarke and B. Humberstone (Eds): *Researching Women and Sport*. London: Macmillan Press.

Hirtz, P. et al. (1985). *Koordinative Föhigkeiten im Schulsport*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Jaffee, L., Manzer, R. (1992). Girls' perspectives: Physical activity and self-esteem. *Melpomene Journal*, 11, 14–23.

Jaffee, L., & Ricker, S. (1993). Physical Activity and Self-Esteem in Girls: The Teen Years. *Melpomene Journal*, 12 (3), 19–26.

Karalejić, M., Jakovljević, S. (2001). *Osnove košarke*. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Karalejić, M., Ahmetović, Z. i Jakovljević, S. (1998). *Košarka priručnik za trenere*. Beograd: Fakultet za fizičku kulturu.

Kirk, D. (2003). *Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education*. In: S. J. Silverman, & C. D. Ennis (Eds.)

Kurelić, N. i sar. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*. Beograd: Fakultet za fizičku kulturu.

Ljach, V.I. (1988). Važenje dlja rozličnych sporta koordynacyjnuje sposobnosti i ich značimost v techničeskom i techniko-taktičeskom soveršenstvovanji. Teor. Praktika *Fiz. Kult.*, 2.

Malina, R. M., Bouchard, C. (1991). Growth, Maturation, and Physical Activity. Champaign, *Human Kinetics*.

Martinović, D. (2003). *Postignuća u nastavi fizičkog vaspitanja*. Beograd: Interprint.

Perić, D. (2000). *Projektovanje i elaboriranje istraživanja u fizičkoj kulturi*. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Rascek, J. Et Mynarski, W. (1991). Zmiennošć ontogenetyczna wybranych koordynacyjnych zdolnočći motorycczych dzieci i mlodziezi w wieku 7–18 lat. *Antropomotoryka*, 6.

Sallis, J., Hovell, F., Hofstetter, C. R., Elder, J., Hackley M., Caspersen, C. J., Powell, K. E. (1990). Lifetime history of relapse from exercise. *Addictive Behaviors*, 15 (6), 573–579.

Šekeljić, G. (2010). *Efekti nastavnih sadržaja sa elementima košarke na motorički prostor učenika mlađeg školskog uzrasta*. Užice: Učiteljski fakultet.

Šekeljić, G. i Stamatović, M. (2009). Correlation of mobile situation-motor abilitiesand basketball skills, International scientific conference „Teoretical, methodology and metodical aspects of physical education“, Belgrade: Faculty of Sport and Physical Education, 189–197.

Šekeljić, G., Stamatović, M. (2010). Rodni aspekti nastave fizičkog vaspitanja dece četvrtog razreda osnovne škole. *Sport mont*, 8 (23–24), 315–321, Podgorica.

Šekeljić, G., Stamatović, M. (2010). Metodičke implikacije u obuci elemenata košarkaške tehnike u odnosu na pol, *Sport mont*, 6 (18,19,20), 539–549, Podgorica.

Šimonek, J. Et al. (1997). Monotorovanieurovne koordinačnych schopnosti školsekj populacie vo veku 10–17 rokov. *Tel. Vych. Šport*, 1.

Sturza-Milić, N. (2009). *Indetifikacija motorički darovitih učenika mlađeg školskog uzrasta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Višnjić, D., Jovanović, A., Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Доц. Д-р Горан В. Шекелич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Проф. Д-р Милован Стаматович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ВРОЖДЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРЫ У УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Резюме

В этой статье наш интерес был направлен к изучению наличия и степени отражения учебных программ, систем, методов, социологических форм работы, на врожденную специфику во время занятий по физическому воспитанию. В выборке из 164 девочек и 132 мальчиков четвертого класса начальной школы, был использован экспериментальный метод, где в течение одного учебного года, на уроках физического воспитания были внедрены содержания с элементами баскетбола. После экспериментальной активности произведена оценка двигательных навыков, двигательной способности, мнения и интересов учащихся.

Исследования показали, что в этом возрасте существуют различия в двигательных навыков и двигательных способностей в баскетболе в пользу мальчиков. Тем не менее, мы не можем с уверенностью подтвердить, что отмеченные разницы возникли как следствие скрытой учебной программы. Скорее всего, можно говорить о конкретных различиях в этапах взросления мальчиков и девочек. Разные периоды чувствительных фаз способствовали тому, что мальчики достигли более высокого уровня точности, скорости и мощности, что внесло значительный вклад в достижение лучших результатов в тестах для оценки навыков в баскетболе, в выполнении которых преобладают двигательные навыки.

Изучение мнений показало, что мальчики и девочки в этом возрасте проявляют равный интерес к физическому воспитанию и содержанию с элементами баскетбола, что в свою очередь указывает на отсутствие влияния их мировозрения на их участие в уроках. Однако, вполне возможно, что барьеры, которые девочки чувствуют в соревновательной деятельности (Garcia и др.: 1995), помогли достижению худших результатов в тестах, которые сами являются одной из форм соревнований.

Ключевые слова: *врожденные аспекты, физическое воспитание, физическая активность, двигательные способности, младший школьный возраст*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::73/76
Прегледни научни чланак
стр. 663–676

Mr Kristinka I. Selaković
Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu

RECEPCIJA LIKOVNOG UMETNIČKOG DELA KOD DECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA (TEORIJSKI ASPEKT)

Apstrakt: Nastava likovne kulture u opštem obrazovanju ima za cilj da učenike putem samostalnog likovnog izražavanja uvede u likovni jezik i osnovne likovne pojmove i da ih osposobi da doživljavaju i razvijaju senzibilitet prema umetničkim delima i njihovim stvaraocima. Pored ličnog stvaralaštva deca mlađeg školskog uzrasta, a i ranije u predškolskom dobu, pokazuju i izražavaju osetljivost za umetnost, odnosno za dela likovne umetnosti, zbog čega je važno omogućiti uslove za komunikaciju dece sa umetničkim delom. Autor se bavi pitanjem kako poboljšati diskusiju među učenicima o umetnosti i umetničkim delima. Dobro osmišljena pitanja i uspostavljanje dobre komunikacije pozitivno utiču na razvoj mišljenja kod dece, razmenu iskustava, komunikaciju u odeljenju i saradnju prilikom učenja. Ovakav pristup može da poboljša i unapredi njihov odnos prema sopstvenom stvaralaštvu.

Ključne reči: *nastava likovne kulture, umetničko delo, nastavnik likovne kulture, deca mlađeg školskog uzrasta, recepcija umetničkog dela*.

UVOD

Ciljevi nastave likovne kulture obuhvataju brojne elemente – psihomotorni, intelektualni i socijalni razvoj, razvoj mašte, estetske osetljivosti, emocija itd., a jedan od primarnih ciljeva nastave likovne kulture u osnovnom obrazovanju i vaspitanju jeste da podstiče i razvija stvaralačko mišljenje. Osim podsticanja stvaralaštva, kroz nastavu likovne kulture deca treba da se posredstvom likovne umetnosti vizuelno opismene, tj. da nastavnik omogući uslove da ovladaju likovnim jezikom kako bi kao budući građani cenili i poštovali umetnost. Zadatak odraslog (nastavnik, učitelj) jeste da kod učenika podstiče senzitivitet i probudi im svest o umetničkom nasleđu u najširem smislu. Dakle, jedan od zadataka nastavnika likovne kulture jeste da podstiče učenike da posmatraju i reaguju na umetnička dela i da pažljivo odabranim artefaktima razvijaju njihovu osetljivost za vizuelne elemente.

Da bi umetničko obrazovanje ispunilo svoje vaspitno-obrazovne ciljeve, likovni pedagozi i nastavnici likovnog trebalo bi da imaju u vidu celokupnu kompleksnost oblasti likovne kulture, kao i ispunjenje opštih ciljeva vaspitanja i obrazovanja.

Praktična dečja aktivnost i njihovo stvaralaštvo je primarni cilj i zadatak likovne kulture, ali treba imati u vidu i teorijske aspekte, odnosno određen fond znanja. Obrazovni ciljevi podrazumevaju usvajanje znanja o likovnim pojmovima, likovnim tehnikama, postupcima, kao i usvajanje sposobnosti divergentnog mišljenja i psihomotoričkih sposobnosti. Iz obimnog sadržaja biraju se samo osnovni elementi i egzemplarne celine. Iz prakse se uzimaju likovna područja, iz teorije obrada likovnih elemenata i principa kompozicije.

Likovna kultura omogućava učenicima da se lično stvaralački izraze. Likovni radovi dece su veoma interesantni i originalni radovi i oni su uvek prioritet u nastavi likovne kulture, ali se može postaviti pitanje zašto je potrebno posvetiti pažnju njihovom kritičkom mišljenju o umetničkom procesu. Pre svega, kada deca odrastu i postanu mladi ljudi, verovatno će većina učestvovati u svetu umetnosti kao član publike, posmatrač ili kritičar. U vremenu u kojem živi biće zainteresovan i za savremenu likovnu umetnost, apstraktno slikarstvo, kao i za muziku, film i za druge oblike mas medija, a to zahteva razumevanje. Učenje u mlađem uzrastu o tome kako posmatrati i razumeti jedno umetničko delo, kasnije će onemogućiti kod mladih osoba da izgrade pogrešne koncepcije i ispuniće iskustveni doživljaj pojedinca. Ako dete ne zna da se muzika razlikuje od buke, da umetnička slika sa predstavom konja nije isto što i fotografija istog konja, i da samim tim nije kvalitetnija i bolja u odnosu na apstraktnu sliku, ili da pesma može biti više od samih strofa reči koje se rimuju, teško da se od njega može očekivati da smisleno odgovori na umetničko delo (Gardner i saradnici 1975: 61).

Takođe se može razmotriti i sa pragmatičke tačke gledišta. Pojedine škole u Srbiji, posebno u velikim gradovima, ulažu napor da deca odlaze u muzeje i galerije na izložbe, roditelji nastoje da deca slušaju koncerte, a muzeji se trude da osmisle vaspitno-obrazovne programe koji će privući škole i decu. Međutim, nije poznato da li je deci, u većem delu, dosadno; da li se površno zabavljaju ili su duboko dirnuti takvim *kulturalnim* izlaganjima. Ako malo dete ne shvata da je sliku kreirao pojedinac i da ona ne mora verno da oslika predmet, onda je očigledno da ono ne može u potpunosti da ceni jedan muzej umetnosti. Ukoliko nastava ne vodi računa o estetskom obrazovanju, a nastavnici nemaju svest o značaju shvatanja umetnosti kod dece, onda se može postaviti pitanje funkcije nastavnog programa ili izlaganja.

Razumevanje različitih koncepcija umetnosti kod dece ima jednako važan značaj u umetničkom obrazovanju i likovnom stvaralaštvu. Ako decu ne želimo da prepustimo njima samima kada i dok stvaraju i ako bi trebalo da postoji neki oblik eksplicitnog učenja, onda nastavnik mora da bude upoznat sa onim idejama koje mladi donose sa sobom, kako bi sa njima mogli da komuniciraju. Trebalo bi uzeti u obzir i njihovo lično iskustvo sa umetničkim delima. Tako stvaramo mogućnost da se ta iskustva prošire ili revidiraju, čime možemo da shvatimo vezu između stavova o umetnosti jedne osobe i njegove sposobnosti da na nju odgovori i stvara umetnička dela (Gardner i saradnici 1975: 62).

TEORIJSKI OKVIR

Da bi smo rasvetlili pedagoško-didaktičke dimenzije estetskog odnosa prema umetničkim delima, trebalo bi sagledati različite pristupe uvođenja dece u likovnu kulturu. Postoji širi teorijski okvir umetničkog obrazovanja koji stavlja akcenat na kognitivni pogled na umetnost sličnim onim koji je opisao Pijaže (Jean Piaget) kao i konstruktivističke teorije učenja (Simpson 1996: 54; Duh i saradnici 2008). Znanje konstruisano kroz interakciju sa predmetima i ljudima naglašavaju važnost prethodnog učeničkog iskustva, znanja, interesovanja i motivacije za dalji razvoj (Hein, 1998). Teoretičari su sugerisali da postati likovno pismen u vizuelnoj umetnosti znači da treba kod dece razvijati stvaralačku sposobnost, ali im treba pružiti mogućnost i da opažaju umetnost (Gardner, 1993). Studije koje su se bavile starijom decom, ukazuju da su njihove reakcije na umetnost obično usredsređene na sadržaj umetničkog dela (Gardner, 1973). Istraživanja Čilda (Child) ukazuju na to da je moguće uticati na estetske kriterijume pri vrednovanju umetničkog dela kod učenika osnovne škole, ali da suštinski iskreni stav dece ipak ostaje nepromenjen u odnosu na njihove lične preferencije, koje su usko povezane sa uzrastom i da ne odgovaraju mišljenju eksperata (Child, 1964). Ovi pogledi su potkrepljeni Hohmanovom i Vajkartovom (Hohmann and Weikart) teorijom kreativne reprezentacije koja se odnosi na važnost dečjeg kontakta sa realnim predmetima u promeni njihovog mišljenja u umetnosti i u vezi sa umetnošću (prema: Savva i Trimis, 2005: 2).

Tokom XX veka mnogi likovni pedagozi i istraživači u oblasti umetnosti su se bavili pitanjem kako deca doživljavaju i reaguju na umetnost smatrajući da je to važno za razvoj estetske senzibilnosti i emocija. Istraživači podvlače teme kao što je značaj ličnih preferencija dece i njihovih iskustava i sposobnosti da prepoznaju umetničke stilove i da ih procene (Savva 2003: 313). Međutim, dugo se vodi debata, pogotovo među psiholozima, o vrsti iskustava neophodnih za opažanje i razumevanje slika i vizuelnih prikaza. Da li deca treba da uče kako da čitaju slike, kako da tumače kod koji sliku dovodi u vezu sa svetom koji predstavljaju kako Nelson Gudman (Nelson Goodman) predlaže? Da li su slike kulturni artefakti koji bi morali da se nauče kako ih tumačiti u kontekstu kako predlažu antropolozi? Takva pitanja ukazuju na višestranu prirodu slika i značaj perceptivnih sposobnosti, konceptualnog i pragmatičnog znanja (kako se slike izrađuju i kako se koriste) (DeLoache J. S. i saradnici 2003: 115). Kako je rečeno: „Posmatrač ne vidi samo prikaz – površinu slike – već vidi i kroz nju do njenog referenta. U isto vreme, posmatrač mora da razume i ima na umu prirodu odnosa između prikaza i referenta“ (DeLoache J. S. i saradnici 2003: 115).

Džon Djui (John Dewey) i njegovo shvatanje umetnika, posmatrača i njihovih okruženja je uobičajeno za konstruisanje smislene dijalektike sa umetnošću, istraživanjem i teorijskom izgradnjom. Za Djuia, umetnost je locirana u kontekstu, da bi posmatrači razumeli kulturu u kojoj je je rad nastao. Međutim, mnogo godina se umetnost učila kroz formalne principe. Retko su životni miljei umetnika ili posmatrača deo

pikturalnih (slikovnih) analiza. Dijalog umetnika sa njihovim svetom u određeno vreme i na određenim mestima utiče na genezu (umetničkog) izraza (Goldblatt 2006: 21).

Karakteristično je da se uglavnom vizuelni prikazi rade na papiru ili platnu, ali su takođe predstavljeni na različitim površinama kao što su plakati, grafiti, posteri, na TV-u i digitalnim ekranima, digitalnim snimcima, svakodnevnim dekorativnim predmetima, na odeći i sl. Kao objekat, slika je reprodukovani segment vremena i mesta, koji kao fizički objekat ostaje statičan na različite načine (Savva 2009: 2).

Polazna tačka posmatranja i doživljavanja umetničkog dela je čulna – vizuelna percepcija. Kraguljac Mira je u svom istraživanju *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima* (1965) naglasila da posmatranje nikako ne sme da bude pasivna delatnost. Upoređujući stvaraoca i posmatrača stavila ih je u odnos proizvođača i potrošača. Naime, proizvođač, odnosno umetnik ili dete stvaralac, pokušava da na papiru ili slikarskom platnu organizuje razne likovne elemente (linija, boja) da bi pomoću njih izrazio svoje želje. Kod posmatranja, praktičan elemenat izostaje i čitava pažnja je usmerena na jedan predmet, tj. umetničko delo i sve što se u njemu javlja (razne predstave, fantazije, asocijacije, osećanja itd.) (Kraguljac 1965: 6).

Ranija istraživanja pokazuju da postoje razlike u pojedinačnim odgovorima dece različitih godina starosti (Gardner i saradnici 1975: 15) za ono što se tipično naziva likovna umetnost. Veliki broj istraživača (Gardner i saradnici 1975: 11; Parsons i saradnici 1978: 81) koji su ispitivali odgovore dece po starosnoj dobi prema umetničkim delima je ustanovio da bi preferencija, percepcija i uopšte odgovor na umetnost mogli da se obrazlože kognitivni promenama sličnim onima koje opisuje Pijaže (Jean Piaget). Iako postoje neslaganja među istraživačima o karakteristikama različitih stadijuma, zajednički zaključak prethodnih studija je da preferencije male dece proizilaze iz dva glavna stimulusa: tema i boja (Gardner i saradnici 1975: 66; Savva 2003: 301, Kraguljac 1965: 15). Navodi se da iako se promene u razvoju dešavaju tokom odrastanja dece, njihovo iskustvo sa slikama (DeLoache, nav. delo 2003: 115) kao i izrada slika (Savva 2003: 301) ostaju važni faktori. Iako je istraživanje ukazalo na to da ljudska bića imaju *priliku za prirodni razvojni sled*, predavači i kognitivni naučnici su stalno naglašavali značaj iskustava i edukacije u podsticanju učenja vizuelne pismenosti kod dece u domenu estetike (Savva 2009: 2).

Iako su istraživanja vezana za estetski razvoj dala značajan doprinos obrazovanju, u novije vreme je očigledno da su teoretičari usvojili širi pogled umetničkog obrazovanja i identifikovali potrebu za iskustvom u umetnosti koja su mnogo više estetski smislena. Obrazovna priroda iskustva sa estetikom zasnovana je na estetskim teorijama Džona Djuia (1934). On opisuje estetsko iskustvo kao konstruisan događaj između umetničkog dela i posmatrača. Interpretativni proces stvaranja značenja je centralna aktivnost ovog događaja, koji se javlja kroz percepciju. Za Djuia, emocija je *snažna sila* (Dewey 1934: 42) koja iskustvo čini nezaboravnim i produktivnim, kultivišući razvoj, koji on smatra primarnim za obrazovanje. Iskustvo je dijaloško, stalna interpretativna razmena između posmatrača i umetničkog dela koja rezultuje u otkrivanju značenja. Gadamer (Hans Georg Gadamer) u svojim filozofskim spi-

sima piše: „Nije li konkretan zadatak estetike da usadi činjenicu da je iskustvo (Erfahrung) sa umetnošću model saznanja jedinstvenog tipa, sigurno različit od tog senzornog saznanja koje daje nauci glavne podatke iz kojih ona gradi znanje o prirodi, i sigurno je drugačije od svega moralnog racionalnog znanja, i zaista, od svega konceptualnog znanja – ali ipak znanja, tj., iznošenja istine?“ (prema: Constantino 2007: 4).

U svom delu *Umetnost kao iskustvo* (1934), Djui je predvideo savremena istraživanja vezana za ne-lingvističke forme i ulogu tela u saznanju. On smatra da je *Postojanje umetnosti... dokaz da čovek koristi materijale i energiju prirode sa namerom da proširi sopstveni život, i da on to radi u skladu sa strukturom svog organizma – mozga, senzornih organa i muskulatornog sistema* (Dewey 1934: 25). Svoje razmišljanje je Djui opisao u smislu kvaliteta koje se javlja tokom stvaranja umetnosti i rezultuje umetničkim izražavanjem ideja – kao jedan od najsavršenijih modela razmišljanja. *Razmišljati efektivno u smislu odnosa kvaliteta je ozbiljna potreba vezana za misli koliko i razmišljanje u vidu simbola, verbalnih i matematičkih* (Isto: 46).

UMETNIČKO DELO KAO SREDSTVO RAZVIJANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA

Pokazalo se da su i mlađa deca predškolskog uzrasta prilično sposobna da „čitaju“ umetnička dela tražeći značenje i dokaze (Housen 2001–2002: 121). U tim istraživanjima se videlo da je moguće prevideti one suptilne, a opet značajne načine na koje umetnost može da deluje i postane idealno sredstvo za razvoj kritičkih sposobnosti ako su pitanja osmišljena na pravi način i sprovedena u okviru samog pedagoškog procesa. Dobro odabrano umetničko delo ima nekoliko značajnih odlika koje omogućava deci da istovremeno praktikuju svoja razmišljanja. B. Karlavaris (1991: 86) se bavio problemima primerenosti umetničkih dela namenjenim pojedinim uzrastima dece. On smatra da deca mogu da prihvate poruke onih umetničkih dela koje su primerene njihovom uzrastu. Oni koji se prvi put sreću sa umetničkim delom nemaju potrebu za dugogodišnjim osnovnim pripremama. Dobro odabrano umetničko delo je svet u sebi samom. Ono sadrži sve potrebne informacije da bi pojedinac počeo da ga tumači i njegovo postojanje je izazov da se stvori novo značenje.

(1) Umetnost je pristupačna svima. Ona može da se obraća svim posmatračima, dopuštajući im da uđu u njen prostor veoma rano i vrlo lako. Deca mogu da „čitaju“ sliku mnogo pre nego što mogu da čitaju slova.
(2) Umetnost dotiče bezvremenska teme i može da odvede posmatrača onoliko duboko koliko je on sposoban da ide.
(3) Umetnost izaziva i provocira. Gledajući kako se značenje rada menja razvojem tumačenja, ono može da okupira vašu pažnju.
(4) Umetnost je dvosmislena i često ima više od jedne „ispravne“ interpretacije. Njeno kreiranje sadrži pažljivo oblikovane naznake. Njena dvosmi-

slenost izaziva špekulaciju. Često jedna slika može da ima više značenja koja i do danas nisu precizno i do kraja sigurno interpretirana.

(5) Posmatranje umetničkog dela razotkriva. Što više gledamo, više vidimo. Mogućnosti tumačenja u umetnosti nastavljaju da se otvaraju. (Housen, 2001–2002: 122)

Svako novo posmatranje umetničkog dela je nova epizoda, poziv da se iznova otpočne spirala stvaranja značenja. Sa svakim novim momentom zapažanja, delo poziva posmatrača dublje u svoj svet. Sa svakim korakom stvaraju se nove veze, učenik shvata više i povlači još jedan korak dalje u razumevanju. Kada je izložen novim delima, posmatrač iznova proživljava trenutak kada nešto od čega je mogao da se okrene, postaje nešto što ga zanima i u mogućnosti je da to vidi i razume.

Umetnička kritika proširuje okvir za ulazak posmatrača u slikarsko delo: „Svakodnevna analitička iskustva sa našom okolinom su deo našeg okulturivanja“ (Mathews, 2004: 1). Eliot Ajzner (Elliot Eisner) predlaže da postanemo „poznavaoci“ (znalci) (Eisner, 1991) kroz dublje ispitivanje detalja, usađujući senzitivnost i pronicljivost za razumevanje značenja izvan slika i likovnih tehnika. To je uzajamno dejstvo konteksta koji je u okviru umetničkog dela i konteksta posmatrača koji rezonuju u okviru sopstvenog okruženja.

Na sličan način, sekvencijalni proces umetničke kritike Edmunda Feldmana (Edmund Feldman) skreće posmatrače od konkretnih detalja ka apstrakcijama kroz diskutovanje opisa, analizu, interpretaciju i procenu. Djui smatra da bi istraživanje trebalo da bude strukturirani, korak po korak. Posmatranje na kritički način okončava sveobuhvatnim razumevanjem iskustava. Pažljiva klasifikacija i opservacija podstiču istraživanje konteksta, razloge izvan snimka konkretnih momenata u umetničkom delu (Goldblatt 2006: 22). Posmatranje umetničkog dela, prema Baumgartenu (Alexander Gottlieb Baumgarten), se oslanja na direktno, intuitivno, ali aktivno znanje, zasnovano na percepciji, razmišljanju, analizi i interpretaciji (Cromer, 1990, 3, prema Golblatt, 2006: 23).

Kako se posmatrači lično dovode u vezu sa emocionalnim ili imaginativnim okolnostima, javlja se bezbroj asocijacija, ideja koju podržava Džeromi Bruner (Jerome Bruner) o moći afektivnog iskustva. Izazivajući reakciju kroz izražajne slike, umetnost oslikava scenarija koja mogu da poseju sumnju kod posmatrača koji nailaze na poteškoće u njima „iz razloga što se dobre navike razmišljanja neguju praćenjem, radije nego izbegavanjem, sumnje u traženju rešenja problema“ (Dewey 1910/1997: 14). Zaista, mnoga umetnička dela prevode posledice ukidanja demokratije i stimulišu dijalektiku za izgradnju, radije nego razaranje društva.

Djui je zastupao mišljenje da je uloga obrazovanja da razvije „efektivne navike diskriminacije ispitanih verovanja od običnih smatranja, nagađanja i mišljenja [...] iskrene i otvorene preferencije za zaključke koji su ispravno zasnovani i [...] metode ispitivanja i rasuđivanja koje su odgovarajuće za različite probleme koji se predstavljaju“ (Dewey, 1910/1997, 28). Takvo razmišljanje nosi neuhvatljivu povezanost sa pred-

metom razmatranja. Sa jedne strane, kritičko mišljenje ne može da se razvije u vakumu i zahteva predmet razmatranja kao medijum za svoju svrhu i razvoj. Sa druge strane, kritičko mišljenje prevazilazi predmet razmatranja u kojem se inicijalno razvija. Jerome Bruner je postavio da transfer uključuje sposobnost da ide izvan date informacije, skrećući pažnju na činjenicu da transfer proširuje mišljenje izvan onog mišljenja gde je ono prvo naučeno (Bruner, 1973). Dok kritičko mišljenje započinje u jednoj sferi, ono ima potencijal da procveta u drugim (Housen, 2001–2002: 101).

MOGUĆNOSTI POBOLJŠAVANJA DIJALOGA KOD DECE O UMETNIČKIM DELIMA

Pojedini autori su predložili čitav niz pitanja i načina kako unaprediti dijalog sa učenicima o umetnosti i umetničkim delima (Barrett 2004). Prema njegovom mišljenju jedan od veoma važnih ciljeva nastave likovne kulture jeste da se kod dece razvije veština vođenja dijaloga o umetnosti i umetničkim delima. Učenje o tome kako ozbiljno (promišljeno) razgovarati o umetnosti naročito je vredno, možda vrednije od učenja kako stvoriti umetnost. *Umetnička dela ne govore sama za sebe; ona nose mnogostruka značenja, a ne jedno određeno značenje. Umetnička dela zadržavaju svoja prava i ne mogu da znače bilo šta što neko od njih želi da znače* (Barrett 2004: 87).

Teri Baret (Terry Barrett) predlaže da početak razgovora o umetničkom delu treba da bude jednostavan isto koliko i biranje dela o kojima će se diskutovati. Nastavnik/učitelj je veoma važan u ovom procesu. On treba da pomaže učenicima u dijalogu, da im omogući da sami istražuju i sami dođu do rešenja i zaključaka. Sve ovo ukazuje na to da nastavnik/učitelj treba da bude konstruktivistički orijentisan a to znači da promeni ulogu prenosioca znanja. On mora da zna kako da zadobije poverenje učenika postavljajući iskrena pitanja, da pažljivo sluša odgovore, da ima strpljenje prema onima koji odgovaraju i da vodi odgovarajući tempo diskusije, da ohrabrujući one koji su uplašeni i da stvara atmosferu međusobnog poštovanja svih koji su uključeni u diskusiju. Zatim treba da omogući učenicima da svojim odgovorima i reakcijama usmeravaju tok dijaloga pri čemu treba dovoljno vremena za razmišljanje. Tada treba upotrebljavati kognitivnu terminologiju kao na primer *klasifikuj*, *analiziraj* i *proveri ili predvidi (predict)* i *kreiraj* (Brooks & Brooks 1999 : 101–119).

Nastavnik je tu da podstiče razgovor, veoma sažeto i jasno, nešto kao: „Ovo će biti dobar čas na kome ćemo imati interesantnu diskusiju o umetničkom delu“, ili: „Želeo/la bih da vidim koliko pametno možemo da razmišljamo i razgovaramo o ovom umetničkom delu“. Baret čak smatra da ne smemo dozvoliti pogrešne odgovore jer ne želi da podrži ubeđenje, da je bilo šta što neko kaže o umetnosti relevantno ili validno. U svom radu sa decom čuo je mnogo pogrešnih odgovora na pitanja o umetnosti i nisu svi komentari o umetnosti podjednako pronicljivi: neki su jedno-

stavno bolji od drugih, jer su bolje izraženi, informisaniji, relevantniji su za ono što smo videli ili čuli o umetničkom delu, itd. (Barrett, 2004: 88).

Na primer, razgovor može početi sa „Hajde da vidimo šta možemo reći o ovom delu. Ko bi želeo da počne?“. „Ko može da doda nešto razmišljanju vašeg druga/ce?“. Ponekad se može dozvoliti da grupa sama izabere umetničko delo o kojim će se voditi diskusija, ali treba imati uvek na umu glavnu temu i pravac učenja koji je nastavnik predvideo. Ne bi valjalo da da se razgovor o umetnosti raspline.

Za grupe svih uzrasta ponekad su neophodna jednostavna i jasna pravila. Na primer, jedno od najčešćih pravila koja se predlažu je da deca ne razgovaraju između sebe već da jasno iznesu svoje mišljenje i da ih cela grupa sluša, što znači da nema razgovora sa strane. Uzgredne konverzacije se obično pojavljuju kada su posmatrači uzbuđeni i uključeni u delo, ali odvlače pažnju cele grupe. Ovo pravilo takođe omogućava da više učenika češće učestvuje u razgovoru.

Ponekad, kao vežbu za zagrevanje, Baret počinje sa „brzim pisanjem“ i traži od učenika da u nekoliko minuta napišu iskreno bilo šta što im padne na pamet o tom delu, da ne brinu o pravopisu ili o gramatici, niti o autocenzuri. Zatim odgovore prikuplja i pročita ih grupi kao anonimne komentare, tako da dobijemo brzi niz reakcija dece što može da bude dobar podsticaj za dalju diskusiju. Ovaj metod, naročito je efektan za kontraverzna umetnička dela (Barrett 2004: 88).

Pojedini nastavnici/učitelji su ipak izrazili da su imali problema i poteškoća u uspostavljanju komunikacije sa decom o umetničkom delu i bilo im je teško da ih pokrenu da razgovaraju ili pišu o umetnosti. Obično su deca davali komentare kao što su *Dopada mi se!, Kul je, Ne dopada mi se.,* ili *To nije umetnost.* Takvi odgovori su, prema mišljenju Bareta, neprihvatljivi i daje predlog da nastavnik/učitelj uzvrati sa *Da, ali molim vas, recite nam šta zapravo vidite na slici*. *Navedite predmete*. Nastavite: *Šta neko drugi vidi?, Ko može nešto da doda?, Da li svako vidi ono što je video vaš drug?.* Nemojte dozvoliti posmatračima da pokazuju prstom, jer to dovodi do prekida diskusije i ne razvija verbalne veštine, umesto toga tražite da *pokažu rečima*.

Iako na prvi pogled izgleda da sam deskripcija može da bude dosadna i za decu starijeg uzrast, po njihovom mišljenju i glupa, Baret smatra da je deskriptivni dijalog veoma efektan način da se dozna šta je neko video ili čuo, i da se „vidi“ i zapamti više o onome štio je neko u prošlosti doživeo, na nekom drugom mestu, kao što je ples, predstava ili koncert. Kada je opisivanje brzo i živahno, kada je uključeno mnogo ljudi ono je prijatno i prosvetljujuće.

Sledeći proces prilikom razgovora o umetničkom delu je njegova interpretacija. To je proces koji podrazumeva odgovore na pitanja kao što su: *O čemu se tu radi*?, *Šta to znači?, Kako to znam?, Šta to znači meni?,„Šta to znači umetniku?, Kako moj doživljaj ovog dela (pesme, poeme, drame, koncerta, kulture, keramičke šolje) može promeniti moj život.* Značenje umetničkog dela može biti usmereno na to šta ono znači samom posmatraču, ili grupi koja ga trenutno proučava i na kraju samom umetniku koji je to delo stvorio (ovde se može razmišljati ne samo o likovnom

umetniku već i o kompozitoru, muzičaru, koreografu, igraču, dramskom piscu, reditelju, glumcu itd. u zavisnosti o kakvom umetničkom delu je reč). Ispitivanje nekih ili svih ovih perspektiva moglo bi da pruži stimulativno razmišljanje i diskusiju, naročito kada je umetnik koji je stvorio delo prisutan tokom diskusije. Prisutnost umetnika je nekada teško izvodljivo, ali je za decu vrlo pozitivno iskustvo. U takvim trenucima umetnik treba da bude pažljivi slušalac i da se uzdrži objašnjavanja svog dela. Kao i za učenike i za njega su ovi susreti i diskusije dragoceni jer mu daju informaciju kako je njegovo delo prihvaćeno.

Kad su u pitanju lična i društvena značenja može doći do neslaganja. Ono što jedno umetničko delo znači meni, ne mora da znači nekom drugom društvu koje ga interpretira. Kada su u pitanju istorijska dela, postavljaju se dva pitanja: (1) Šta je to značilo ljudima u ono vreme kada je slika nastala i (2) Kakvo značenje za nas to ima danas. Primera je puno. Posmatrač koji posmatra umetničko delo iz ugla hrišćanske religije on će tražiti i pronalaziti poruku vezanu za Hrista i njegovo učenje, bez obzira da li je to tako. Muslimani su uništavali ili jednostavno prekrivali vizantijske freske jer nisu bile u skladu sa njihovom religijom smatrajući ih slike sa likom Hrista i drugih svetitelja za lažne idole. Intelektualna primedba ovim vrstama pogrešnog interpretiranja je, da dela imaju prava: „Sva dela, istorijska i savremena, imaju ograničene načine o tome kako mogu biti razumno interpretirana“. Prava jednog dela utvrđena su delimično njegovom „unutrašnjom tekstualnom koherencijom, koja odoleva bilo kojim „nekontrolisanim pritiscima“ interpretatora. Ako se zalažemo za uverljivu interpretaciju jednog dela, ne možemo se fiksirati na jedan ili dva elementa, a da zaboravimo ostatak druge elemente, ili kulturni i istorijski kontekst u kome je delo nastalo (Barrrett 2004: 90)

Ralf Smit (Ralph Smith) naziva pažljivo opisivanje kao *Istraživačka estetska kritika* i *argumentovana estetska kritika*, vrsta kritike čija je svrha da se u umetničkom delu doživi sve što se može videti i čuti (Smith 1973: 9). Sama deskripcija je kritika, a pažljivom deskripcijom možemo učiti. Ne bi ni umetnicima trebalo dozvoliti da previše ograniče posmatrača, time šta jedno delo znači ili kakva je bila namera umetnika kada je stvarao delo. Umetnik je izrazio nešto drugo od onoga što je nameravao. Oslanjanje na nameru umetnika, kao osnovu interpretacije, predstavlja druge probleme. Mnogi umetnici ne otkrivaju svoju nameru jezikom već samim umetničkim delom. Neki umetnici odbijaju da pričaju o svojoj nameri, prepuštajući interpretaciju posmatračima. Drugi umetnici rade bez svesne namere. Najvažnije, sa obrazovne strane gledišta, oslanjanje na umetnika da napravi i da objasni delo, oduzima bilo kakvu odgovornost sa interpretacije od posmatrača i prebacuje je na stvaraoca. Oslanjanje na nameru kao na osnovu za interpretaciju, stvoriće pasivne, pre nego aktivne posmatrače.

Prilikom posmatranja i razgovora o umetničkom delu kode dece se može razvijati kritičko mišljenje i njegov transfer. Za to postoje brojni načini. Pojedini autori (Housen i njeni saradnici) su predložili tri osnovna pitanja programa koga su nazvali Strategijom vizuelnog razmišljanja (VTS). Ta strategija i pitanja podstiču

posmatrače početnike da razmišljaju o dokazima postavljajući pitanja „Šta se ovde događa?“, „Šta je ono što vidite što vas navodi da to kažete?“ i „Šta još možete da vidite?“. Davanje odgovora na prvo postavljeno pitanje je relativno nenaporno za učenike pošto ih ono poziva da prirodno zabeleže svoja opažanja ili da ispričaju priču; ali ih takođe poziva da ponovo pažljivo provere sliku, tragajući za dubljim značenjem. Drugo pitanje „Šta je ono što vidite što vas navodi da to kažete?“ je izazov za učenike jer traži od njih da navedu dokaze za njihova tumačenja. Poslednje treće pitanje „Šta još možete da vidite?“ podstiče učenike da nastave da istražuju.

Ova pitanja podstiču proširena, pažljiva i kompleksna opažanja. Pojedini autori kao Nagi (Nagy 1976. prema Milutinović, Gajić, Klemenović 2008: 243) klasifikuju pitanja u dve kategorije: misaono aktivirajuća (problemska pitanja, pitanja koja zahtevaju misaone operacije, logička pitanja, kompleksna pitanja) i misaona neaktivirajuća. Ova prva vrsta pitanja fokusiraju učenike, dopuštaju odabir, zahtevaju od učenika da budu aktivni, zahtevaju povratno mišljenje, pozivaju na razne vrste odgovora, kao i promene odgovora, omogućavaju grupno učešće i izvedene odgovore koji obezbeđuju izvor informacija i učenja za dalju diskusiju. Usmerena na pažljivo odabrane slike umetničkih dela, pitanja kreiraju vrstu „studija kritičkog mišljenja“ u kojem učenici pažljivo posmatraju, ocenjuju, sintetišu, opravdavaju i špekulišu – navike uma koje imaju dugu istoriju u obrazovanju i koje smatramo centralnim za estetski razvoj i kritičko mišljenje (Housen 2001–2002: 100–101)

U procesu posmatranja, činjenične informacije, kao što su datumi, imena i uticaji se izbegavaju. Naglasak je na učenju iz slike, otkrivanju znakova i pokušaju da se iz toga izvede smisao u sopstvenom duhu. (Durant 1996: 19). Iako mnoge galerije i muzeji imaju zanimljive obrazovne programe moguće je umetnička dela približiti i u školi putem reprodukcija. Nastavnici bi na času likovne kulture trebalo da budu zainteresovani da razviju razumevanje i znanje svakog deteta. Kada deca počnu da posmatraju umetnička dela, povezivanje sa njihovim sopstvenim konkretnim situacijama je najvažnija stvar. Svrha ovoga je da se kod dece stvori osećaj kako mogu da dobiju pristup umetnosti na njihovom sopstvenom nivou. Upotreba formalnih izraza u umetnosti bi na mlađem uzrastu mogla naizgled da udalji umetnost i dovede do toga da se deca osećaju još više otuđeno.

U izboru umetničkih dela treba da bude prisutna pristupačnost i motivacija. Cilj je da se i ona dela koja su stvorili stari majstori ožive i približe deci različitog uzrasta i obrazovnog nivoa. (U pojedinim muzejima postoje glumci koji se obučeni kao junaci ili princeze sa slike ili su obučeni kao umetnici tog doba, često se donose predmeti sa slike, neobične lepeze, nakit, delovi odeće, čipkane maramice, medalje, lule i slično. To isto bi posredstvom fotografija takođe moglo da se pokaže i na času, mada je živ predmet uvek bolji izbor. Slike iz starijeg doba mogu biti zanimljive deci da bi se prikazala i slikarka tehnika, različiti pigmenti boje, razna starinska veziva poput kazeina i žumanceta, kao i život ljudi tog doba, običaji, odeća, nakit i tako se priča o doživljavanju umetničkog dela ograničena samo na lični doživljaj proširuje i ide mnogo dalje. Izazov je veliki. Pojedini Muzeju dokazuju da je moguće približiti

deci i one slike starih majstora, biblijske scene, seoski pejzaži koje su slikane smeđim, sivim, jednoličnim paletama i tonovima koje po prirodi nisu interesantne deci i manje su im privlačne i dopadljive od onih živih boja (Galerija Matice srpske, Dulwich galerija u Londonu i mnoge druge). Žilijen Vulf (Gillian Wolf) koja se bavi obrazovnim programom u Delvič galeriji u Londonu (Dulwich Picture Gallery) objašnjava da postoje teme kao što su ljubav, rat, životinje, sreća, tuga, majka i dete na koje deca iz svih kulturnih podneblja mogu da reaguju. Deca se ohrabruju da izražavaju i dele svoja opažanja, asocijacije i ideje sa svima u grupi da povećaju svačije razumevanje, znanje i maštanje (Durant 1996: 20).

Snažni vizuelni prikazi mogu da komuniciraju iznad jezičkih i kulturalnih barijera, ponekad mnogo bolje od reči. Neka deca, vrlo često ona najmlađa ponekad imaju ograničene sposobnost da koriste jezik i da izraze ono što misle. Zato su ovakve aktivnosti, posmatranja i doživljavanja umetničkog dela, bilo da se to dešava u muzeju, galeriji ili školi uvek treba da se završi stvaralačkom aktivnošću. Obično posle obilaska izložbe ili razgovora o jednoj slici deca mogu da nastave da se izražavaju slikama. Većina muzeja planira umetničku aktivnost koja se često nastavlja u školi.

ZAKLJUČAK

Savremena nastava likovne kulture je ispunila svoju funkciju ukoliko su učenici pored toga što treba da budu aktivni istraživači treba da budu u stanju da interpretiraju umetnička dela kroz samostalno istraživanje, diskusiju i pisanje, kao i da razviju kriterijum koji im dozvoljava da procenjuju umetnička dela (Joksimović i sar. 2012: 202). Nastava likovne kulture tako postaje mesto dijaloga, otkrića, intelektualne radoznalosti i omogućava deci da se nesmetano stvaralački izražavaju.

Potrebno je u nastavni plan i program uključiti i kritičku analizu umetničkog dela, uključujući i dečje radove. To bi značilo da nastava likovne kulture treba da integriše umetnička dela u svoj kurikulum kao veoma važan segment učenja i aprecijacije umetnosti. Ovde nije reč o tome da se učenici usmere na pamćenje najrazličitijih podataka o samom umetničkom delu, već da učenici posmatraju, doživljavaju i estetski procenjuju lepo u tvorevinama umetnosti. Umetnička dela se na času likovne kulture koriste kao motivacija za rešavanje izvesnog likovnog problema, kao uzor ili inspiracija za jedan proces rada i za sticanje znanja prilikom estetske analize. Dakle, za usvajanje, prepoznavanje, razumevanje i primenu pojmova likovnog jezika, likovnih i kompozicijskih elemenata i likovnih tehnika. Decu ne učimo estetici niti istoriji umetnosti već ih pripremamo za razvijanje i usvajanje estetsko – umetničke kulture.

Vođenje dijaloga o umetničkim delima pozitivno utiče na razmenu iskustava, komunikaciju u odeljenju, saradnju prilikom učenja i povezivanje sa sadržajima drugih predmeta. Takođe, strategija vizuelnog razmišljanja tj. posmatranja umetničkog dela u osnovi treba da razvija estetsko razumevanje, odnosno niz misli i osećanja koja se javljaju prilikom posmatranja umetničkog dela. Postoje dokazi da to dovodi do

razvoja kritičkog mišljenja i omogućava njegov transfer u druge kontekste i sadržaje (Housen 2001–2002: 99).

Da bi se kod dece razvijalo stvaralaštvo, potrebno je detetu obezbediti bogata i različita iskustva. Nema sumnje da je jedan od pokretača za negovanje i razvijanje potrebe za umetnošću, senzibilitet za vizuelnu i likovnu kulturu i sticanje osnovnih estetskih kriterijuma upravo umetničko delo. Uz pomoć nastavnika/učitelja i savremenih metodičkih pristupa u likovnom vaspitanju i obrazovanju moguće je decu uvesti u svet stvaralaštva odraslih. Oni moraju poznavati razvojne karakteristike dece i njihove sposobnosti da bi učenici mogli da prihvate, dožive i reaguju na umetničko delo na određenom uzrastu (Filipović 2011: 304).

Učenje o tome kako promišljeno razgovarati o umetnosti veoma je vredno. Posebno treba naglasiti važnost i značaj uloge učitelja u ovom procesu razgovora i vođenja diskusije. Smatramo da su dobro osmišljena pitanja dobar put do aktiviranja dece na misaoni proces koje će dovesti do kognitivnih i logičko-misaonih operacija. Samostalno izražavanje ili pisanje posle dobro obavljene diskusije o jednom umetničkom delu jeste odličan način da se prodube i donesu zaključci u procesu mišljenja koji su započeli diskusijom. Tako dolazi i do odlične korelacija sa sadržajima drugih predmeta.

Takođe treba voditi računa da deca uspostave lični kontakt sa umetnošću. Svako dete se ohrabruje da samo otkriva i istražuje. Time se postiže negovanje njegove individualnosti. Pit Mondrijan (Piet Mondriaan) je jednom rekao: *U umetnosti je pogrešno tražiti sadržaj koji je kolektivno razumljiv, koji svi razumeju; sadržaj će uvek biti individualan* (Ross 1987, prema Durant 1996: 23). Džon Djui je opširno pisao o važnosti uspostavljanja veza između iskustva stečenog u školi i životnog iskustva s ciljem da se učenje učini smislenim i dugotrajnim.

Kada su deca ohrabrena da pogledaju u umetnost, umetničko delo i daju odgovor na osnovu svog znanja i iskustva, oni unose u ovaj proces svoja osećanja, emocije i maštu kao i intelekt. Oni tako postaju aktivni učesnici u sopstvenom učenju, a ne samo nemi posmatrači. Ključni elementi učenja u muzeju su što deca ostvaruju veze između poznatog i nepoznatog, stiču iskustvo putem posmatranja i manipulacije sa realnim umetničkim predmetima. Znanje stečeno na ovaj način nije samo zbirka činjenica koja će brzo biti zaboravljena, već je stvarno znanje zasnovano na razumevanju i iskustvu.

Literatura

Barrett, T. (2004). *Improving Student Dialogue About Art*, Teaching Artist Journal, vol. 2(2), pp. 87–94.

Brooks, J. and Brooks, M. (1999). *The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development.

Bruner, J. (1973). *Beyond the Information Given*, New York: Norton.

Child, I. (1964). *Development of Sensitivity to Aesthetic Values*, Cooperative Research Project, 1748. Yale University.

Constantino, T. (2007). Articulating Aesthetic Understanding Through Art Making, *International Journal of Education & the Arts*, Vol. 8, № 1, February 6, Editors: Tom Barone Arizona State University, U. S.A, Liora Bresler University of Illinois at Urbana–Champaign, U. S.A. pp. 1–25, http://ijea.asu.edu.

Cromer, J (1990). *Criticism: History, theory and practice of art criticism in art Education*, Reston, VA: National Art Education Association.

DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., Utall, D. H. (Aug. 2003). The Origins of Pictorial competence, *Current Directions in Psyhological Science*, Sage Publications, Inc. Association for Psyhological Science, vol.12, № 4, pp. 114–118.

Dewey, J. (1910/1997). *How we think*, Mineola, NY: Dover Publications, Inc.

Dewey, J. (1934). *Art as expirience*, New York: Perigee.

Durant, S., R. (1996). Reflections on Museum Education at Dulwich Picture Gallery, *Art Education*, Vol. 49, № 1, pp. 15–24.

Duh, M., Herzog J. i Batič J. (2008). Konstruktivistička paradigma kao motivacijska i obrazovna problematika u nastavi likovne kulture, U: *Pedagogy and the Knowledge Society*, 2nd International Conference održan 13–15. novembra 2008. Zadar, Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu, str. 109–118.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Toronto: Collier Macmillan.

Gardner, E. (1973). The Contribution of Color and Texture to the Detection of Painting Styles, *Studies in Art Education*, 15 (3), pp. 57–62.

Gardner E., Winner, E., Kircher, M. (Jul 1975). Children's Conceptions of the Arts, *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 9, № 3, pp. 60–77.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.

Goldblatt, F. P. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education, *Education and Culture*, Volume 22, Number 1, 2006, pp. 17–34.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London, UK: Routledge.

Housen, C. A. (2001–2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer, *Arts and Learning Research Journal*, Vol. 18, № 1, pp. 99–131.

Joksimović, A.,Vujačić, M., Vučetoć-Lalić, N. (2010). Specifičnost nastave likovne kulture i potreba za individualizovanim pristupom učeniku, *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, br. 2, 191–204.

Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*, Rijeka: Hofbauer p. o.

Kraguljac, M. (1965). *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Mathews, P. (2004). *Using art criticism*. Toledo: Secondary English. Retrieved from http://www.secondaryenglish.com/using%20art%20criticism.htm.

Milutinović, J., Gajić, O., Klemenović, J. (2008). Muzeji kao centri učenja: Umetnička - dela u funkciji razvoja percepcije i dečjeg stvaralaštva, u: B. Kulić, Đ. Randaco

(ur.) *Oseti umetnost: intekulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji*, Novi Sad: Galerija Matice srpske, 119–265.

Parsons, M., Johnston, M., & Durham, R. (1978). Developmental Stages in Children's Aesthetic Responses, *Journal of Aesthetic Education*, 12 (1), pp. 83–104.

Savva, A. (2003). Young Pupils' Responses to Adult Works of Art, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 4, № 3, 300–313.

Savva, A., Trimis, E. (2005). Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences, *Ineternational Journal of Education & the Arts*, Vol. 6, № 13, Editors: Tom Barone Arizona State University, U.S.A; Liora Bresler University of Illinois at Urbana–Champaign, U. S.A. str. 2–23.

Savva, A. (2009). Young Children's Responses to Visual Images: Preferences, Functions and Origins, *3rd Global Conference*, Mansfield College, Oxford, pp. 1–12.

Simpson, J. (1996). Constructivism and Connection Making in Art Education, *Art Education*, 53–58. Vol. 49, № 1, Learning to Look/Looking at Learning (Jan., 1996), pp.53–59Published by: National Art Education AssociationStable URL Art Education: http://www.jstor.org/stable/3193579

Smith, A. Ralph (1973). Teaching Aesthetic Criticism in the Schools. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 7, № 1, pp. 38–49.

Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, Klett.

Mr. Kristinka I. Selakovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

RECEPTION OF A VISUAL ARTWORK IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN (THEORETICAL ASPECTS)

Summary

Teaching arts in general education aims to introduce the students, through individual artistic expression, to the visual language and the basic concepts of art and to enable them to experience and develop sensitivity towards the works of art and their creators. In addition to the personal creativity of children of the early school age, and earlier in the preschool age, children show and express sensitivity for art and for works of fine art, which is why it is important to provide conditions for children`s communication with art. The author deals with the question of how to improve the discussion among students about art and artworks. Well thought-out questions and the establishment of good communication positively influence the development of thinking, the exchange of experience, communication and collaboration in the classroom when teaching. This approach can enhance and improve their relationship with their own creativity.

Key words: *teaching art, artwork, art teacher, the children of younger school age, the reception of art*.

X

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::811
Прегледни научни чланак
стр. 679–690

Asist. Mojca Žefran
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija
Doc. Dr. Silva Bratož
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija

REDEFINING THE ROLE OF CLASSROOM INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

Abstract: The present paper looks at the intrinsic potential offered by classroom interaction in the foreign language teaching practice. We would like to argue in favour of employing a systematic approach to using English for classroom interaction at all levels of foreign language teaching, including young learners.

The first part examines several theoretical aspects of classroom communication and discusses the main characteristics of this type of interaction. The second part presents the results of a preliminary research based on a survey carried out among 14 teachers teaching English in primary school in order to identify the extent to which they use English in routine classroom interaction. The results suggest that while the respondents are well aware of the benefits of using English in classroom communication, they generally use it in an arbitrary and unsystematic fashion. We would like to argue that we can contribute to the effectiveness of the teaching process by perceiving the language used in classroom communication as a teaching goal rather than just a random means of achieving a particular language competence.

Key words: *english as a foreign language, classroom interaction, young language learners, language competence.*

1. INTRODUCTION

It has become widely accepted that the classroom setting offers a wealth of opportunities for developing genuine uses of language aimed at enhancing foreign language acquisition. Contrary to some commonly held beliefs which emphasise the remoteness of classroom language from real-life situations, we argue that a number of classroom management phrases can be effectively transferred to everyday situations. The present paper explores the intrinsic potential offered by classroom communication for enhancing foreign language teaching practice. A case study was carried out based on a survey among primary school teachers in order to identify the extent to which they use English in routine classroom interaction. The results suggest that while the respondents are clearly aware of the potential offered by classroom communication, they use it arbitrarily and unsystematically.

In the literature review, we find that there are several ways of referring to the language used between teachers and students in a foreign language classroom which does not have a specific pedagogic objective reflected in the teaching content, from 'classroom interaction' (Seedhouse, 1996; Gil, 2002) and 'classroom discourse' (Christie, 2005; Walsh, 2006b), 'teacher talk' (Cullen, 2002; Ellis, 1994) and 'teacher-fronted interaction' (Garton, 2012; Walsh, 2006a), to more generally used expressions, such as 'classroom language', 'classroom communication' and 'classroom English'. While several of these terms are often used interchangeably, some are clearly related to the analysis of specific aspects of this type of communication. Ellis (1994: 726), for instance, foregrounds the functional aspect of language by defining 'teacher talk' as the process through which „teachers address classroom language learners differently from the way they address other kinds of classroom learners. They make adjustments to both language form and language function in order to facilitate communication“. On the other hand, Walsh (2006b, p. 3) focuses on special communication patterns found in language classrooms and features of classroom discourse, such as elicitation techniques or repair strategies. For the purposes of this paper, we understand classroom communication broadly as 'a form of institutional communication' which has its special characteristics and involves both teacher-pupil and pupil-pupil interaction.

We would like to argue in favour of employing a systematic approach to using English for classroom interaction. This is in tune with Cameron (2001: 199) who speaks of „the principle of 'deliberate language choice', in which choice is guided by the overarching goal of fostering the children's foreign language learning.“ Back in 1981 Hughes (1981: 5) maintained that teachers should be trained in specialised classroom competence, using English „both as the goal of their teaching and as the primer medium of instruction and classroom management“. In this context, classroom discourse is perceived as an end rather than solely a means of achieving a particular language competence, enhancing the effectiveness and relevance of the teaching process. In addition, several authors have pointed out that classroom communication can be seen as a useful resource of language input at all levels of foreign language teaching, including young learners (Cameron, 2001; Scott & Ytreberg, 1994). Scott & Ytreberg (1994: 22) explicitly maintain that we should start with giving genuine instructions in English the moment the pupils start learning English.

Several books have been published aimed at developing classroom language competences for teachers. They are designed as coursebooks or training courses for non-native teachers of English but they can also be used as reference books. Among the more recent works we find *Practical Classroom English* (2007) by Hughes, Moate and Raatikainen, aimed at secondary level and above and with a strong emphasis on CLIL, while Gardner and Gardner's (2000) *Classroom English* is intended primarily for lower levels and young learners. On the other hand, two of the books published in the early eighties are still widely used today, namely Willis' *Teaching English through English* (1981) and Hughes' *Handbook of Classroom English* (1981). These

resources are particularly valuable for those non-native English teachers who lack confidence in their English conversational abilities and may therefore be reluctant to use English in their classroom communication.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

One of the major advantages of using English as the language of interaction in the EFL (English foreign language) classroom is that it presents a highly authentic use of language. Compared to the simulated tasks and activities aimed at enhancing learners' communicative competence, classroom interaction offers a genuine setting with real communicative needs. We therefore agree with Cameron (2001: 37) who stresses that "we want our children to be able to use the foreign language with real people with real purposes" and Hughes (1981: 7) who maintains that „the classroom can provide opportunities for the pupils to hear genuine uncontrolled language used for genuine communicative purposes". Lightbown and Spada (2006: 32) hold that by using the students' first language for classroom activities, such as disciplining or classroom management, teachers deny students „opportunities to experience uses of the language in real communication." Secondly, classroom interaction (as opposed to some other types of interaction) is characterised by a high frequency of activities, such as turn-taking, giving instructions, maintaining discipline, as well as a wide range of other routine practices and characteristic communication patterns, allowing for an almost unlimited repertoire of repetitions. This constant and natural exposure offers a vast intrinsic potential in foreign language instruction.

The importance of interactional competence in the classroom has been discussed by several authors (Walsh, 2006b; Christie, 2002; Cameron, 2001; Seedhouse, 1996), revealing different approaches and methodologies. On the one hand, the complex and dynamic nature of second language classroom interaction has been analysed from the discourse analytic perspective, with a clear objective of understanding the nature of this type of discourse (Sinclair & Coulthard, 1975; Christie, 2002; Seedhouse, 1996). For example, Christie (2002: 2) investigates „the discourse patterns particular to the institution of schooling" from the perspective of systemic functional linguistics and genre theory. On the other hand, classroom communication has been explored from a pedagogical perspective with the ultimate goal of enhancing teaching practice. Several attempts have been made to bridge the gap between the two approaches by combining recent studies from the field of discourse analysis with reflective practices for teacher development (Cullen, 1998; Walsh, 2006b; 2002; Garton, 2012). For example, arguing in favour of an increased interactional awareness, Walsh (2006a) presents a model of self evaluation of teacher talk (SETT), a tool intended for EFL teachers to assess their own classroom interaction. The SETT instrument consists of several stages of teacher's self-evaluation based on audio-recordings of their own lessons and a reflective feedback interview with the

author. It is used to identify different modes of discourse with a view to raising the awareness of the importance of interaction in the classroom.

One of the most important aspects underlying the significance of classroom discourse in teaching a foreign language is the choice of language used. Two kinds of choices are implied, the first deals with the dynamics of using L1 and L2, and the second with the discursive nature of the classroom interaction.

There are two opposing attitudes with respect to the choice of language for classroom communication. Some foreign language teachers are of the opinion that there are clear advantages in using the learner's first language for interacting with their students during foreign language classes, especially at lower levels. On the other hand, a commonly held belief among English language teachers is that the best strategy when it comes to the choice of language used in their classroom is the „foreign language only" approach as reflected in immersion-type language teaching. While convincing arguments for (but also against) can be found with respect to both of these attitudes, in practice the majority of English language teachers whose mother tongue is not English use a mixture of both, the foreign language and the mother tongue. In this respect, several different language choice patterns can be identified, usually randomly selected by foreign language teachers to serve different purposes in classroom settings. For example, a teacher may use English for positive feedback and checking comprehension but switch to the shared first language for giving instructions or explaining grammar and vocabulary. In time, the language choices teachers make become recurrent patterns between them and their pupils.

A research on the use of the mother tongue in the English classroom conducted among English teachers in Slovene primary schools (unpublished data from M. Žefran) revealed that the majority of respondents do not plan their use of language in advance. Those who do, plan their use of language only for explanations, whereas in other parts of the lesson they choose the language compulsively. Usually, they switch to the learners' mother tongue when it comes to disciplining, giving instructions or explaining grammar. This leads to the conclusion that teachers do not have clearly defined strategies of language use in the foreign language classroom and that their language choices are largely made on impulse.

With respect to the choice of language in foreign language classroom communication, Cameron (2001: 209) suggests two helpful principles, i. e. „use as much of the target language as possible" and „ensure that the use of the first language supports the children's language learning". In practice this involves a number of options and choices which may be considered in carrying out diverse classroom activities. For example, when explaining new language, the teacher may decide to simply provide a translation in the first language, ask children to guess or search for the meaning, or use prompts, such as pictures or gestures to convey the new meaning. The potential for alternative uses of language choices can be found in many other classroom situations, such as in giving instructions, checking understanding, giving feedback and others. Cameron (2001: 211–212) suggests that this can even be feasible

when talking about language itself (i. e. in using metatalk), for example, encouraging pupils to make comparisons between the two languages.

Cameron (2001: 213) argues in favour of using deliberate tactics in selecting the language used, making it a conscious decision rather than a random choice: „The teacher has the power and responsibility to ensure that such tactics are led by learning principles, and it has been suggested that whichever language is used should be deliberately chosen to maximise language learning opportunities.“ While accentuating the importance of using the foreign language as much as possible, this view also provides a justification for using the first language.

Classroom discourse has often been associated with replicating genuine or natural communication in class, a line of reasoning which is in keeping with the principles of the communicative approach which takes a pragmatic or performance-based approach to learning. It is aimed at developing communicative competence through the use of real-life situations in which learners are perceived as active conversational participants who interact and negotiate the type of input they receive. The focus on authenticity and real-life situations implies a native-like language input which should be as rich and varied as possible (see Brandl 2007 for an overview). Needless to say, such a scenario is largely unattainable in the majority of ELT (English language teaching) settings where teachers are not native speakers. Therefore, what type of discourse do we have in mind when we talk about classroom interaction? Several authors have pointed to the complexity of classroom interaction from a discursive perspective. Gil (2002: 274–275) contends that the foreign language classroom interaction is a dynamic discourse and suggests considering classroom interaction as being composed of two modes which are partly overlapping: the pedagogic mode, which refers to talk with a pedagogic goal, and the natural, which does not have a clear pedagogic goal. She concedes that „this constant contingent interplay along move-by-move discourse construction“ (Gil 2002: 277) is one of the most salient characteristics of classroom discourse which is always collectively constructed by both teachers and learners.

Analysing the assumptions underlying the communicative approach to classroom interaction, Seedhouse (1996) argues that the goal of replicating ’natural’ and ’genuine’ (as opposed to ’typical’) classroom communication is inherently paradoxical since in describing a sociolinguistic phenomenon such as discourse there is no way of telling which variety is more genuine or natural than another and therefore preferable. He suggests viewing classroom communication as „an institutional variety of discourse produced by a speech community or communities convened for the institutional purpose of learning English, working within particular speech exchange systems suited to that purpose“ (Seedhouse 1996: 23) This view may also serve to exonerate teachers whose mother tongue is not English from charges of failure for not being able to replicate the ’genuine’ or ’real-life’ communication in class.

3. CASE STUDY

The overall aim of this preliminary research is to identify the attitudes of primary school foreign language teachers towards the use of classroom discourse in the English classroom. The paper presents the results of a survey carried out among teachers of English in primary school in Slovenia. The survey was based on an online questionnaire, which consisted of a combination of closed response formats and open-response questions. The sample comprises 14 returned questionnaires which will be discussed in detail below. In terms of age and teaching experience the respondents were evenly distributed (see Chart 1 and Chart 2).

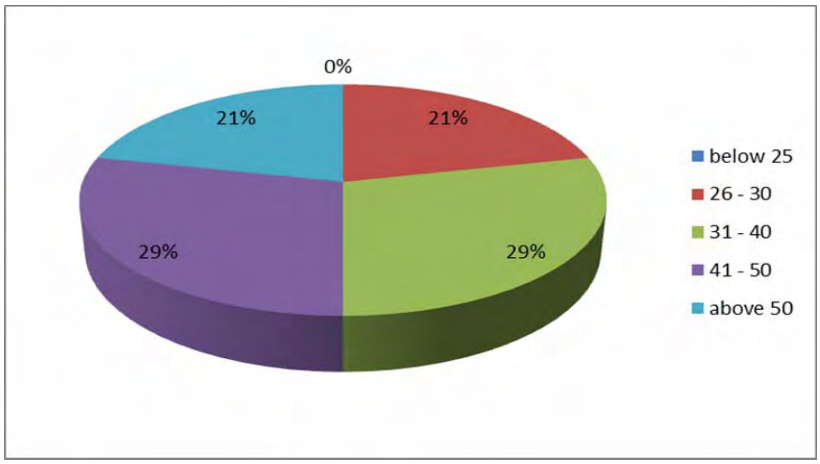


Chart 1. *Age of respondents*

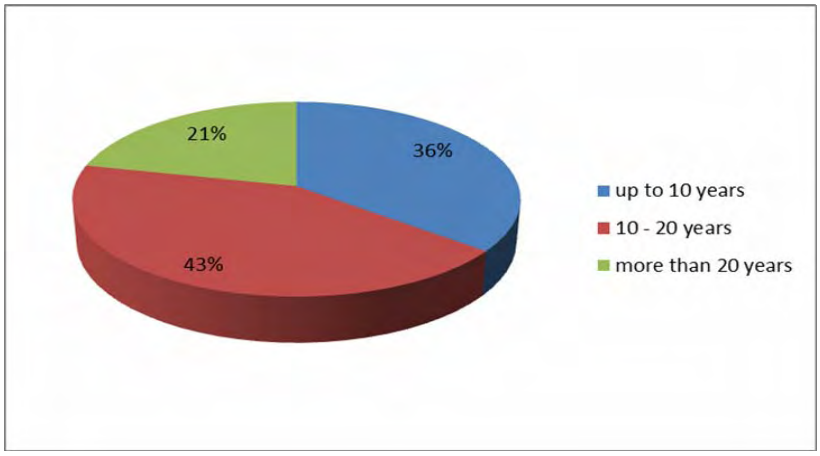


Chart 2. *Respondents' teaching experience*

The questionnaire consisted of 12 questions including follow-up questions in some cases. The first three questions were aimed at identifying the extent to which English is used as a language of communication in the respondents' classrooms:

(1) Estimate the extent to which you use English in classroom communication during English lessons.

(2) To what extent do you use English in carrying out the following classroom activities during English lessons: Greeting, presenting new teaching content, instructions, explaining grammar, presenting new vocabulary, checking comprehension, positive feedback, negative feedback, disciplining, set phrases, such as *be quiet, excuse me,* classroom management?

(3) Estimate the extent to which your pupils use English in classroom communication during English lessons.

As we can see from Chart 3, nine out of 14 respondents (64%) use English in 75% of their classroom interaction while only one person uses English exclusively. The teachers were also asked to assess their use of English in conducting various classroom interaction activities. We can see that they use English more frequently (more than 50%) in the following: greetings, instructions, presenting new vocabulary, checking comprehension, positive feedback, negative feedback, set phrases, and classroom management. On the other hand, activities more directly aimed at attaining specific pedagogic goals, such as presenting new teaching content and explaining grammar were reported to be less frequently (less than 50%) conducted in English. Disciplining stands out as the activity in which the answers are most evenly distributed, suggesting that teachers employ a number of different strategies for dealing with this linguistic aspect of classroom interaction.

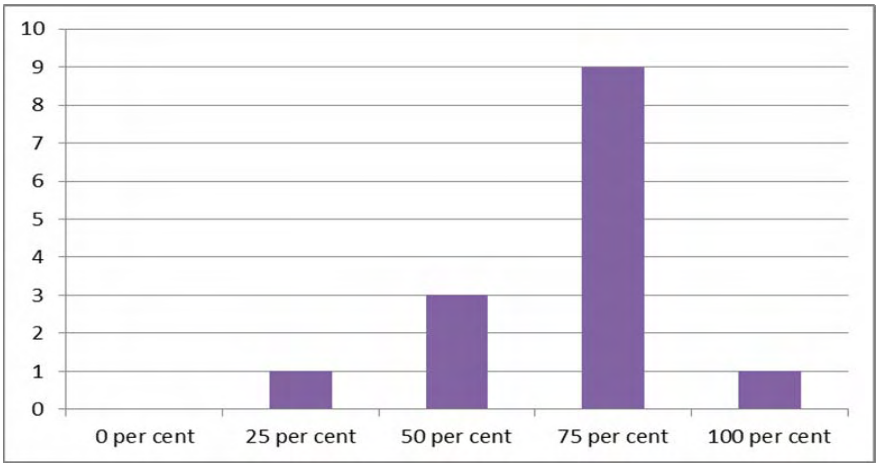


Chart 3. *Teacher's use of English for classroom interaction*

As expected, pupils use English more frequently when they interact with the teachers than when they interact with each other. Chart 4 reveals an interesting mirror image in which pupil-teacher interaction in English is in an exact inverse order to the pupil-pupil interaction. This outcome suggests that it would be useful to focus on developing strategies for improving pupil-pupil interaction in English.

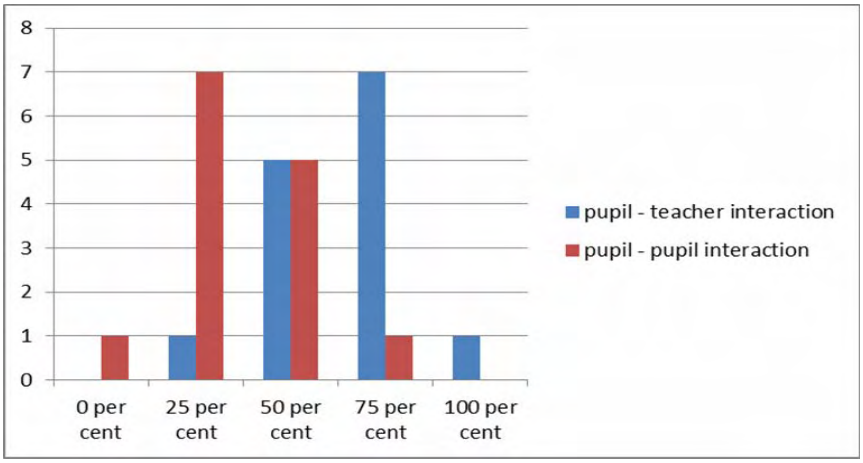


Chart 4. *Pupils' use of English in the EFL classroom*

The teachers were also asked to select English expressions which they regularly use in classroom communication. The results revealed that several expressions are used by all the teachers: *Hello everyone./Goodbye., Have a nice weekend., Well done., I want you to do exercise…, Open your books at page….* Some of the less frequently used expressions in English (used by less than 43% of the teachers) were: *Could you please distribute these handouts?, What do you say when you are late?, We still have a couple of minutes left., That will do for today, you can go now., One more thing before you go., Who needs help?* The main reason for this may be that the latter are more complex questions and instructions requiring a higher level of linguistic background knowledge.

The next four questions were aimed at identifying the teachers' attitude towards the role and significance of classroom communication in foreign language instruction. When asked about the relevance of teaching classroom communication in English as part of course content, 50% of the respondents replied that they were not in favour of the suggestion. On the other hand, all but one respondent agreed that it would be sensible to start with classroom communication in English as early as the first triennium and that by using English in classroom communication consistently, we can enhance the learning of the foreign language. One respondent commented that this is not always true, as it can also have a negative effect on the learner.

When asked about encouraging learners to use English in classroom communication, the majority of the respondents (93%) reported that they do encourage the use of English. Here are the most common strategies used: „I insist that they respond in English“ (5x), „If they speak Slovene, I ask them how they would say it in English“ (5x), „Encouraging the use of English in the classroom is self-evident.“ (2x), „More successful learners explain the content to the weaker ones.“, “When certain things are not said in English, I decide not to hear them.“, „I serve as an example.“, „If learners use English during groupwork, they gets extra credits.“

Teachers were also asked whether they perceive any obstacles to the use of English in classroom communication. Four respondents believe that the problem lies within the learners' weak background knowledge. Two teachers remarked that there should be no problems if the teacher is qualified and if you start with English in the very first lesson. Two respondents reported that the learners do not feel comfortable when speaking English with their Slovene friends. Three teachers stated that using English all the time would be too time-consuming. They feel that giving complicated instructions, giving homework, disciplining, or explaining grammar in English would not be sensible or would even be 'absurd' and would take too much time.

However, when asked whether they could benefit from guidelines and strategies for introducing English in classroom communication, the majority of respondents were in favour of the idea. They said that it would be helpful to employ a systematic approach to introducing English into classroom communication. They admitted that even reminding them of communication in English helps because they immediately use more English in class. One teacher stated that “you can exploit classroom communication in English only if you are not so bound to the syllabus and if the class is not too large – otherwise it is very difficult“.

The results reveal that the respondents see classroom communication in English as useful but too time-consuming to actually exploit it in class. They do insist that learners use English as much as possible in the activities but they themselves turn to Slovene when giving instructions, homework, or disciplining because they feel that it would be 'absurd' to use English in these situations.

4. CONCLUSION

Classroom interaction is complex and dynamic and has a number of distinct characteristics. Several issues discussed in the article are worth investigating further, from looking more closely into the nature of classroom discourse to various activities aimed at enhancing our teaching practice, such as the potential offered by encouraging peer interaction in English. In our paper we argued that the opportunity to enhance foreign language instruction by using English in genuine classroom communication is not sufficiently exploited. This was also confirmed by the case study which

showed that although teachers are cognisant of the potential offered by classroom discourse in increasing the effectiveness of foreign language teaching, they also feel that a more methodical approach would be more effective. We suggested that using deliberate tactics in the choice of language used and regarding classroom interaction as something that needs to be taught explicitly as part of the course content could be seen as a first step in this direction. Finally, we would like to stress that while we agree with the commonly held view that the most efficient way of teaching English is by using it as much as possible, we also believe that we can make the most of it only by applying a systematic approach.

References

Brandl, K. (2007*). Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Washington: Prentice Hall

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christie, F. (2005). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.

Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52 (3). 179–187.

Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56 (2), 117–127.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, MA: Oxford i University Press.

Gardner, B. and Gardner F. (2000). *Classroom English*. Oxford: Oxford University Press.

Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3 (1), 29–45.

Gil, G. (2002). Two complementary modes of foreign language classroom interaction. *ELT Journal*, 56 (3), 273–279.

Hughes, G. S. (1981). *A Handbook of Classroom English*. Oxford: Oxford University Press.

Hughes, G. S. Moate, J. and Raatikainen, T. (2007). *Practical Classroom English*. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P. and Spada N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Scott, W. A. and Ytreberg, L. H. (1994). *Teaching English to Children*. New York: Longman Inc.

Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50 (1), 16–24.

Sinclaire, J. and M. Coulthard (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Walsh, S. (2006a). Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT Journal*, 60 (2), 133–141.

Walsh, S. (2006b). *Investigating Classroom Discourse*. London and New York: Routledge.

Willis, J. (1981). *Teaching English Through English*. Harlow: Paerson Education Limited.

Asist. Mojca Žefran
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija
Doc. Dr. Silva Bratož
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenija

REDEFINISANJE ULOGE INTERAKCIJE U UČIONICI U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Rezime

U ovom radu bavimo se intrinsičnim potencijalom koga omogućuje interakcija koja se pojavljuje u učionici u nastavi stranog jezika. Zalažemo se za korišćenje sistemskog pristupa u nastavi engleskog jezika prilikom komunikacije u učionici na svim nivoima učenja stranog jezika, uključujući i njegovo učenje u ranoj mladosti.

U prvom delu rada proučavamo različite teorijske vidike interakcije u učionici i ispitujemo glavne karakteristike ovakvog tipa diskursa. U drugom delu predstavljamo rezultate pilotskog istraživanja izvedenog na osnovu anketiranja 14 učitelja engleskog jezika u osnovnim školama, s namerom da utvrdimo opseg upotrebe engleskog jezika u rutinskoj interakciji u učionici. Dobijeni rezultati sugerišu da su respondenti veoma svesni prednosti upotrebe engleskog jezika prilikom komunikacije u učionici, ali ga uglavnom arbitražno i nesistematično upotrebljavaju. Smatramo da je moguće značajno doprineti efikasnosti nastavnog procesa pomoću percepcije jezika koji se koristi u komunikaciji u učionici prvenstveno kao cilj nastave, a ne kao slučajno sredstvo za dostizanje partikularne jezičke kompetentnosti.

Ključne reči: *nastava engleskog jezika, interakcija u učionici, učenje jezika u ranoj mladosti, jezičke kompetentnosti.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 006.83:371.671
Прегледни научни чланак
стр. 691–700

Мр Светлана Терзић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

СТАНДАРДИ КВАЛИТЕТА УЏБЕНИКА И НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА НА УЧИТЕЉСКОМ ФАКУЛТЕТУ

Апстракт: У овом раду се говори о односу стандарда квалитета уџбеника и квалитета наставе руског језика на учитељском факултету. Истраживања показују да постоји узајамна повезаност у односу стандарда квалитета уџбеника и квалитета наставе руског језика на учитељском факултету. У раду су наведени неопходни садржаји уџбеника да би се остварила квалитетна настава руског језика и истиче се да садржаји треба да буду праћени одговарајућим наставним средствима. Истраживања су вршена на Учительском факултету у Ужицу школске 2010/2011. године.

Кључне речи: *стандарди уџбеника страног језика, квалитет наставе страног језика, методика наставе, руски језик, српски језик, учитељски факултет.*

1. ВСТУПЛЕНИЕ

Национальный совет просвещения Республики Сербии прописал главные стандарты для написания каждого учебника начальных и средних школ, но не занимался стандартами учебников иностранного языка, из чего произошло всеобщее различие между учебниками, которыми пользуются и преподаватели и ученики. Что касается учебников для Высших Учбеных Заведений ситуация при составлении учебников для студентов является немного лучшей, несмотря на то, что и для написания их Национальный совет не прописал стандарты. Профессора, составляющие учебники для студентов с которыми работают на факультете знают, чем обусловлено написание учебника для их студентов и сами определяют каких стандартов должны придерживаться. Во-первых, содержание учебника обусловлено тем, изучают ли студенты иностранный язык как основной или выборный предмет. Русский язык на Учительском факультете в Ужице студенты выбирают между английским и русским языками. Во-вторых содержание учебника зависит и от уровня знания иностранного языка. Студенты до факультета изучали русский язык четыре или восемь лет, в зависимости от того учили ли они язык в восьмилетней школе или только в средней школе. Потому главной целью

современного учебника русского язйка является его адаптибильность. Это значит, что изучение русского языка разделено на два уровня: **А** и **Б**. Русский язык **А** подразумевает продлительный а русский язык **Б** начальный уровень изучений. Связи с тем учебник должен иметь концепцию соответствующую и продлительному и начальному уровням обучения русскому языку.

2. СТАНДАРТЫ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА

При составлении каждого учебника иностранного языка, несмотря на профиль его содержания, по словам Ревицкого и Лебединского авторы учебников должны соблюдать следующие стандарты:

(1) развитие языковой компоненты (знание граматики);

(2) развитие разговорной компоненты (формирование предложений на основании моделей);

(3) развитие коммуникативной компетенции (коммуникация на русском языке).

Учебники написаны раньше, обеспечивали развитие первых двух компонентах, а не обеспечиали коммуникативную компетенцию.Потому должны подчеркнуть, что очень важное значение в составлении учебника имеет именно написание учебника иностанного языка на основах коммуникативной методики обучения иностранному языку [Ревицкий, Лебединский 1991: 79].

2.1. Развитие языковой компоненты

Для правильного и успешного развития языковой компоненты преподаватель должен обязательно ознакомиться с уровнем знания русского языка у своих студентов. Это является главной задачей преподавателя потому, что от этого зависит план дальнейшего усваивания грамматики русского языка, особенно работая со студентами продлительного уровня (А уровни) изучения. Подразумевается, что со студентами начального уровня (Б уровни) преподаватели должны начинать преподавание от алфавита, основных правил фонетики, ознакомляя их дальше с частями речи (несклоняемыми и склоняемыми), с спряжениями и временами глаголов. Что касается студентов продлительной ступени, то преподаватель должен составить план так, чтобы в состав грамматического материала было поставлено то, что студенты учили до факультета, но неподробно. Со студентами нельзя работать если они не знают все склонения имен существительных (включая и исключения в склонениях), твердое и мягкое склонение прилагательных (включая степени сравнения

прилагательных), склонения всех типов местоимений и числительных и русские несколоняемые части речи (особенно типы наречий). Если студенты уже приобретают знаниями о вышеуказанных грамматических материалах, то следует закрепить эти знания и прибавлять новые информации из области русской грамматики: неслоняемые существительные, глаголы движения с приставками, повелительное наклонение, деепричастия несовершенного и совершенного вида, действительное и страдательное причастие настоящего и прошедшего времени, действительный и страдательный обороты речи, образование и употребление сравнительной степени, вопросительные и отрицательные предложения. Весь грамматический материал должен быть включен в состав каждого учебника русского языка, несмотря на то, что студенты кроме учебника имеют различные пособия грамматики русского языка, которые преподаватель предлагает студентам. Если студент прослушает лекцию на факультете преподаваемую профессором а потом, все это может дома прочитать в учебнике, таким образом обязательно повысшаем уровень знания у студентов. Потому и существует взаимосвязь между качеством учебника и качеством обучения русскому языку на Учительском факультете в Ужице: чем лучше передано знание студентам на лекциях и написано в учебниках, тем лучшие знания грамматики русского языка.

Качество усвоения грамматики со стороны студента зависит во многом и от того, преподает ли профессор грамматику русского языка в сравнении с сербским языком. Если грамматика русского языка поясняется в сравнении с сербским (родным) языком – конфронтационный анализ, то студенатам лекции будут более интересными и им будет легче успешно усвоить новые знания.

При составлении учебника очень важно иметь в виду, что грамматический материал должен быть в соответствии с содержанием темы урока. Каждую тему сопровождают грамматические упражнения с помощью которых закрепляется и активизуруется полученное знание.

В настоящей работе приведем два примера:

(1) Если темой урока является тематика связана с областью математики, это значит, что на уроке обязательно из грамматики будет зкреплено знание склонения числительных и дополнительно пояснено знание об основных математических действиях, имея в виду что студенты Учительского факультета в Ужице будут работать с детьми дошкольного возраста (воспитатели) и с детьми младших классов начальной школы (учителя).

Основныи математическими действиями являются:

(а) *сложение*: 2 + 1 = 3 (читаем: два плюс один – три),

(б) *вычитание*: 4 – 2 = 2 (читаем: четыре минус два – два),

(в) *сложение*: 2 × 3 = 6 (читаем: два умножить на три получится шесть),

(г) *деление*: 6 : 3 = 2 (читаем: шесть разделить на три получится два).

Каждое число участующее в арифметическом действии имеет свое название:

в сложении: 2 + 1 = 3 числа 2 и 1 это слагаемые, а число 3 – это *сумма*.

в вычитании: 4 – 2 = 2 число 4 уменьшаемое, число 2 вычитаемое, а число 2 – это *разность*.

в сложении: 2 × 3 = 6 числа 2 и 3 множители, а число 6 – это *произведение*.

в делении: 6 : 3 = 2 число 6 – делимое, 3 – делитель а а число 2 – это *частность*.

В связи с наученными арифметическими действими можно составить задачу:

Например: В классе было 7 учеников, 3 ученика вышли. Сколько учеников осталось в классе?

На основании этой задачи ученики могут составлять задачи, изменяя цифры с целью закрепления знаний.

После ознакомления студентов с грамматическим материалом обязательно в учебнике должны задать и грамматические упражнения различных типов. Чаще всего встречаются упражнения типа:

(1) Дополните предложения соответствующими формами данными в скобках или

(2) Подчеркните правильный ответ а), б), или в) который соответствует с началом предложения.

(2) Если например в одном из текстов встречаются существительные: *учитель, воспитатель, профессор,* то подразумевается, что со студентами должны закрепить знание об окончаниях с первого до третьего слонения и дать новые информации о значении существительных *учитель* в именительном падеже множественного числа:

Маркс, Энгельс и Ленин были *учители* марксизма (в серб. яз.: Маркс Енгелс и Лењин били су *идејне вође* марксизма.)

Учителя нашей школы поехали на экскурсию. (в серб. яз.: Наставници наше школе отпутовали су на екскурзију.)

Что касается существительного *профессор* студентам должны сказать, что у этого существительного является исключение в именительном падеже множественного числа и гласит: *профессора* а не как бы ожидали с окончанием -*ы*.

2. 2. Развитие разговорной компоненты

Составление учебника является интердисциплинарной проблемой в решении которой участвуют многие дисциплины – социология, психология, технология графики, изобразительное искусство и конечно, дисциплина которая помогает осуществлению конкретного учебника, в настоящем случае лингвистика.

В настоящее время теория учебника рассматривается как система дескриптивных и прескриптивных знаний интердисциплинарного характера, которая обеспечивает оптимальное составление и валоризацию учебника, так что в нем, самым подходящим способом материализирует комплекс психологических и дидактико-методических фактов, определяющих его [Кончаревич, 2002: 15].

С точки зрения каждого спесиалиста по какому-то предмету, учебник представляет „модель целевой области знания, поведения, активности, ознакомляющая учеников с содержанием и закономерностях кокретной дисциплины, и с главными идеями конкретной области или техники“ [Арутюнов, 1990: 15].

Каждый учебник должен быть написан в соответствии с стандартами учебника который прописал Национальный педогогический совет Республики Сербии, в чьей первой области подчеркивается что, содержание учебника должно обеспечить осуществлении целей каждого учебника.

Учебник для студентов Учительского факультета должен иметь содержание соответствующее профилям этого факультета т.е. профилям учителя или воспитателя. Студенты Учительского факультета в Ужице слушают лекции из различных научных областей: родного (сербского) языка, математики, литературы, педагогии, психологии, дидактики, реторики, естествознания, обществознания, музыкального образования, изобразительного искусства, физкультурного образования и т.д. От основных учебных предметов зависит какое содержание будет в учебнике русского языка. Это значит, что тексты на русском языке должны содержать лексику всех вышеупомянутых предметов соотетствующих с планом и программой Учительского факультета. Потому развитие разговорной компоненты (формирование предложения) зависит от текста который преподает профессор. Для студентов Учительского факультета могут быть тексты с темами: Автобиография, Знакомство, Встреча, Обучение иностранному языку, Учение и развитие ребенка, Обучение в школе, Оценка и самооценка с 1 до 5 (с пояснением русской пятибальной системе оценки), Роль семьи в формировании самооценки, Работа с будущими музыкантами, физическое воспитание детей и т.д.

Каждой из тем соответствует конкретный текст и после него должны быть выделены самые важные слова, словосочетания и фразы в связи с этой

темой. Этим образом помогаем студентам легче обойтись с данной темой и потом для употребления в практике.

Приведем, вот, такие задачи:

На уроке русского языка речь идет о стилях педагогического руководства учащимися. После чтения текста, записывания незнакомых слов на доске, студентам задается задача – закончить предложения заданных в упражнении. Продолжение предложения находится в тексте и студенты, определив часть текста, составляют и читают предложение. Например:

(1) Успешное выполнение учителем его профессионально-педагогических задач во многом зависит от... (*продолжение*: его деятельности, в том числе и от конкретных социально-педагогических условий, социально-психологического климата учебно-воспитательного коллектива);

(2) Авторитарный стиль педагогического руководства характеризуется тем,... (*продолжение:* что педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности классного коллектива, строго контролирует решение каждой задачи и субъективно оценивает достигнутые результаты);

(3) Для учителей придерживающихся демократического стиля руководства, характерно... (*продолжение:* активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач)

2.3. Развитие коммуникативной компетенции

Главной целью обучения русскому языку является усваивание лексического материала и его употребление в конкретной ситуации т.е. коммуникация на русском языке. Чтобы преподавателям и студентам было легче осуществить эту цель, то каждый учебник после текста должен содержать различные типы упражнений для коммуникации студентов между собой. Чаще всего студентам задается прочитать упражнение в диалогах, в связи с темой на уроке. Студенты сперва читают упражнение так как оно написано, а потом используя форму таких упражнений разговаривают между собой.

Если на уроке тема *Изучение иностранных языков* то в учебнике можно дать для чтения и коммуникации упражнения следующих типов:

(1) Перед расписанием
(два студента)
– Привет Сергей!

– Привет! Слава, ты не знаешь, какое у нас росписание занятий во втором семестре?
– Росписание уже вывешено на втором этаже, но я его еще не смотрел. Пошли вместе.
– Ой, сколько народу! Вот што значит первый день после каникул.Смотри, много новых предметов и новых преподавателей. Записывай. Завтра вторник. С 9-ти часов лекция по исторической грамматике, в 10.35 семинар по современному русскому языку, а потом педагогика.
– А ты не хочешь пойти сейчас вниз, записать в библиотеку?
– Пойдём

(2) Перед занятием
(студент и студентка)

– Идём быстрее, Лена, а то опоздаем.
– А что у нас сейчас? Русский?
– Да. А ты написала перевод?
– Да. Конечно. Я всегда стараюсь делать все домашние задания. Тогда будет легче давать зачёт.
– А я вчера учил весь вечер слова, но боюсь, что всё из головы вылетело. Я хотел было перевести текст, да словарь куда-то исчез. Зато диалоги я выучил.Ой, уже звонок. Бежим скорее.

Данные диалоги соответствуют типу кокретной жизненной ситуации и показывают как лексическим материалом можно пользоватся в практике. Этим образом развивается коммуникативная функция языка.

3. УЧЕБНЫЕ СРЕДСТВА

В каждом из учебников русского языка одна из его основных частей должна быть посвящена обучению русской фонетике. К сожалению многие учебники русского языка не дают никаких пояснений понятий из области фонетики. Потому у студентов появляются затруднения особенно в правописании, что отржается на их оценки.

Для обучения русскому языку фонетика т.е. произношение и правописание гласных и согласных является важной предпосылкой успешного усваивания языка. Так как русский и сербский язык близкородственные языки то фонетика должна быть составной частью учебника. Преподаватель обязательно читает каждый текст студентам, чтобы они услышали правильное произношение как лексического так и грамматического материала. На факультете нет кабинета для иностранных языков, что преподавателям затрудняет работу. Если бы он существовал то в кабинете были бы повешены

различные схемы для более легкого усваивания грамматики. Но на Учительском факультете есть и благополучная ситуация потому что в каждой из аудиторий где студенты слушают лекции русского языка есть касетофон как одно из необходимых научных средств. Преподаватель после чтения текста включает касетофон, чтобы студенты услышали призношение и других лиц кроме профессора ,чьём произношению уже и привыкли. Прослушивание текста обеспечивает студентам проверить правильно ли они поставили ударения в тексте.

Если бы на факультете был и лингофонный кабинет для иностранных языков тогда бы каждый из студентов мог самостоятельно прочитать текст а потом прослушать свое произношение. Это является самым лучшим способом более правильного произношения у студентов и первым шагом улучшения и облегчения при обучении русскому языку. На Учительском факультете большое количество студентов слушает два иностранных языка их надо было бы разделть на меньшие группы, что является затруднением при составлении росписания и необходимостью увеличению числа преподавателей а ради этого надо разрешить трудные материальные причины. Но несмотря на недостаток лингофонного кабинета (а может быть, что в скором будущем его существование и могло бы осуществиться) в настоящих условиях повышется интерес к слушанию лекций русского языка и с каждым годом улучшается успех студентов в обучении русскому языку.

4. ИТОГ

В настоящее время когда общество требует от молодых людей изучение иностранных языков является необходимостью усваивание стандартов за изучение иностранных языков прописанных со стороны Министерства просвещения т.е. Национального совета просвещения Распублики Сербии. Сегодня на нашем рынке продажи учебников существует замешательство и каждый из преподавателей выбирает по-своему мнению от кого и где купить ученик.

К нашему счастью, на фекультетах, что касается этого ситуация, можно сазать является удовлетворительной. Профессора иностранных языков посещают разные домашние и международные семинары, получают полезные информации и обменивают опыты в области составления учебников.

В настоящей работе мы указали на стандарты учебников которые должны соблюдать преподаватели русского языка Учительского факультета, потому что соблюдая их, улучшается знание русского языка у наших студентов. Практика показала, что существует взаимосвязь между качественными учебниками с такими стадартами и успешным изучением русского языка в сопоставлении с сербским языком.

Литература

Арутюнов, А. Р. (1990): *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*, Москва: Русский язык.

Бихитная Г. А. (1977): *14 уроков по развитию речи*, Просвещение, Москва.

Букша, Ј. (1966): Уџбеник као научно наставно средство, *Педагогија*, 3–4, Београд, стр. 496.

Вятютнев М. Р. (1984): *Теория учебника русского языка как иностранного* (*методические основы*), Москва.

Вятютнев М. Р. (1988): Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного, *Русский язык за рубежом*, 3, стр. 72.

Кончаревић К. (2002): *Савремени уџбеник страног – руског језика*, Завод за уџбенике, Београд, стр. 15.

Петровский А. В., Абраменкова В. В., Зеленова М. Е. (1987): *Социальная психология*, Просвещение, Москва, стр. 177–180.

Ревицкий, В. В., Лебединский, С. И. (1991): Проблемы теории учебника в рамках коммуникативно-индивидуализированного обучения, *Русский язык за рубежом*, 2, стр. 79–83.

М-р Светлана Терзич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

СТАНДАРТЫ КАЧЕСТВА УЧЕБНИКА И ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА УЧИТЕЛЬСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация

В настоящей работе речь идет об отошении стандарта качества учебника и качества обучения русскому языку на учительском факультете. Исследования показывают, что существует взаимосвязь в отношении стандарта качества учебника и качества обучения русскому языку на учительском факультете. В работе перечислены необходимые содержания учебника, с помощью которых можно осуществить качественное обучение, а также подчеркивается, что содержания должны быть сопровождены соответствующими учебными средствами. Исследования проведены на Учительском факультете в Ужице учебного 2010/2011 года.

Ключевые слова: *стандарты учебника иностранного языка, качество обучения иностранного языка, методика обучения, русский язык, сербский язык, учительский факультет.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 371.3::811.111-028.31
Стручни чланак
стр. 701–710

Mr. Gordana Ljubičič
Kragujevac University, Teacher-training Faculty, Užice

THE CHOICE OF A TEXTBOOK IN TEACHING ENGLISH IN THE FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: There is no doubt that the teaching of foreign languages, especially English, is one of the basic components of modern education. In Serbian educational system English is taught from the first grade of primary school. However, there is still much uncertainty about the selection of methods and approaches in teaching this subject, especially at the early age of six or seven. The children of this age have not yet mastered the basic principles of literacy in their native language, do not know the Latin alphabet, not many of them know the basic conceptual categories – all of which leads to difficulties in mastering the course work. The most important issue is the selection of textbooks for the initial teaching of English. The paper deals with the selection of textbooks for the first grade of primary school, and through the comparison of a textbook written by the British authors and the one written by a Serbian author, is trying to explain the reasons in favor or against the use of each of the two books in the initial teaching of English.

Key words: *textbook, English language, curriculum, teaching unit, primary school.*

I. By the decision made by the Ministry of Education and Sports of Serbia, the English language has been introduced as a compulsory subject from the first grade of primary school. This means that all students in Serbia, at the age of six or seven, begin to learn the basics of this language using a variety of textbooks written by local authors or authors whose native language is English.

In The Regulations on Amendments to the Regulations on the National Curriculum for the First and the Second Grade of Primary Education, the following goals of foreign language teaching in the first grade are listed:

– To enable students to communicate in a foreign language at a basic level in the oral form and about the topics from their immediate environment,

– To make the students become aware of the existence of other languages as a means of communication;

– To develop positive feelings towards the language learned;

– To encourage the need for learning foreign languages;

– To encourage the development of awareness of their own progress in order to strengthen the motivation for language learning;

– To facilitate the understanding of other cultures and traditions;

– To stimulate the imagination, creativity and curiosity.

The choice of a textbook is left to the teachers of English, and as in all other cases, differs in great extent from school to school.

Before we consider the question of the purpose and the proper choice of a textbook at this level of learning, we need to take into account what children of this age can and cannot do when it comes to learning a foreign language.

W. Scott and L.Ytreberg in their book *Teaching English to Children*, list the following characteristics of five to seven year olds. They:

– can talk about what they are doing
– can tell you about what they have done or heard
– can plan activities
– can use logical reasoning
– can use their vivid imagination.

At the same time, they:

– understand situations more quickly than they understand the language used
– have a short attention and concentration span
– sometimes have difficulty in knowing what is fact and what is fiction
– are enthusiastic about learning (1990: 2).

The adult world and the children`s world are not the same. Children`s understanding comes through hands and eyes and ears. Young children love to play, and learn best when they are enjoying themselves.

It is, therefore, clear that a textbook designed for the children of this age has to take into account all these characteristics and to be flexible in the choice of materials, to introduce the lessons using play and practice, drawing, coloring, cutting and pasting. Short dialogues, phrases, greetings, simple questions and answers, with lots of songs and poems, form the basis of any foreign language book for this age group.

The question is, however, whether, on this level of learning, it is necessary to have a textbook with clearly structured lessons, at all. We have already stated that children of this age have a short attention span and concentration, and it may be left to the teacher to seek, find and select the most suitable material for his students; of course, in doing this he has to bear in mind the capabilities and skills of the children in each class. Speaking of the short attention span of the students in this age group, it should be noted, unrelated to the topic of the paper, that even a foreign language class in the first grade of primary school should not always take all forty-five minu-

tes, but should be shorter, or last as much as the teacher estimates that his students are able to follow his presentation.

Since our school system implies that the material provided by the curriculum should be, in each grade, taught and learnt using a textbook, our suggestion of teacher autonomy and unconditional selection and presentation of material can only be considered in some future amending of the curriculum for this course. However every good teacher enriches his work in class with additional material all the time, but when it comes to reviewing and assessing, everything comes down to the existing textbook. Why do the teachers and students need a textbook at all? Textbooks provide the teachers with several advantages in the classroom:

- Textbooks are especially helpful for beginning teachers. The material to be covered and the design of each lesson are carefully spelled out in detail.
- Texts are written by experienced teachers and writers, and many of them are quite good.
- Texts provide a „big picture“ of the whole curriculum and guidelines for what to do.
- It is very easy to jump around, with no clear goal, when you use a variety of materials with no single book as a reference.
- A textbook provides you with a balanced, chronological presentation of information.
- Good textbooks are excellent teaching aids. They’re a resource for both teachers and students.

The existence of a textbook is important for students because it gives them a sense of security, the possibility of returning to the material and reviewing it as long and as often as they need, and at an early age it is easier to have one particular textbook because the children find it difficult to organize and save a huge pile of material from various sources that is not physically bound or printed as a book. As Penny Ur, a prominent linguist concludes, a textbook can gain the learner with some degree of autonomy. She states that a learner without a textbook becomes more teacher-dependent and that a textbook provides a clear framework. It makes clear what is coming next and learners know where they are going.

What characteristics should a good textbook have? Based on Tomlinson’s conception of what constitutes effective language teaching materials, a good textbooks should have the following characteristics:

- Good textbooks should attract the students’ curiosity, interest and attention. In order to do this, textbooks should have novelty, variety, attractive layout, appealing content, etc. Of course they should also make sure that learning really takes place when the students use the textbooks. It is not necessarily enough that students enjoy the textbooks.

- Textbooks should help students to feel at ease. The layout of presentation, tasks and activities, and texts and illustrations should all look friendly to the students so that they feel relaxed when seeing them.
- Textbooks should help students to develop confidence. Good textbooks help to build up students' confidence by providing tasks or activities that students can cope with.
- Textbooks should meet students' needs. What is covered in the textbooks should be relevant and useful to what the students need to learn and what they want to learn.
- Textbooks should expose the students to language in authentic use. Generally speaking, textbooks written in authentic language are more motivating and challenging.
- Textbooks should provide the students with opportunities to use the target language to achieve communicative purposes.
- Textbooks should take into account that students differ in learning styles. Tasks and activities should be variable and should cater for a range of learning styles so all students can benefit (1998: 5).

II. Given all these facts, we want, in this paper, to compare the two sets of English textbooks for primary school, and to point out their advantages and disadvantages in work with primary school children. The first set of books is the work of two British authors Jenny Dooley and Virginia Evans and is called *Fairyland 1*: the other is the textbook by the Serbian author Zorana Nenezić, called *Easy 1,* and published by the Institute for Textbooks and Teaching Resources in Belgrade. Both sets of textbooks are used in our primary schools. We are not going to deal with the language outcomes or language tasks that students need to master in the field of language skills – at this level of learning these requirements are elementary and without much variation. What interests us is the approach to the selection and presentation of the material through which the language requirements are to be implemented.

At first glance, both sets fit the **criteria of attractiveness** – as they are intended for the early age, their covers are in vivid colors, the pages are well-organized, the size of the textbook is adequate (not the small format), heroes who lead children through the lessons are good-looking, there are a lot of good drawings, stickers, and the like, in fact all the things that children at this age love and what they are accustomed to in their previous use of the books and coloring books.

The composition of both sets is the same – they consist of four separate parts -a textbook, a workbook, a teacher`s manual and a CD with the recorded material.

As for the criteria of **properly selected and structured material**, it can be said that both textbooks meet both criteria – the textbooks are constructed about the same concept, with almost the same choice of units in accordance with the National Curriculum. What distinguishes them is the approach to the presentation of the

chosen material. While the English textbook clearly insists on multiculturalism in its choice of the material (as will be seen from the examples), the domestic textbook addresses the children of our cultural area in all its specificity. In the already mentioned Regulations on the Amendment to the Regulations on the National Curriculum for the First and the Second Grades of Primary Education, it is clearly specified what topics are to be covered at this level of foreign language teaching. The topics are:

School: school supplies and space (classroom)

I and my friends: friends and people from the immediate environment of play (outdoors and indoors)

Family and close environment: close family and friends (avoid stereotypes)

Holidays: Christmas, New Year, Birthday

My home: rooms in the house and activities within them

Nutrition: Meals, choice of food and beverages, fruits and vegetables, habits and tastes in food

Clothing: body parts, clothing in relation to the weather

Environment: urban (behavior in the street, in the park, at the zoo) and rural (farm animals and landscape)

Other: seasons, months, days and parts of a day.

The content of the domestic textbook literally follows this sequence: it is divided into eight chapters the titles of which are:

1. My school
2. My friends
3. My family
4. Festivals
5. My home
6. Food
7. Clothes
8. I live here.

The content of the textbook by the British authors differs in some extent: it is divided in modules which are further divided into units:

Modul 1: Hello

My schoolbag

Modul 2: My home

My toys

Modul 3: My face

My food

Modul 4: My animals

My senses

Fun Time!

Seasons Greetings!

Mother`s Day!

If we compare the contents of both books, we can see certain differences. They can be seen in the choice of material, especially from the cultural point of view, then in the choice of vocabulary that children of this age should adopt. As the considered English textbook is used in all parts of the world, its authors try to introduce the children, at least implicitly and through various examples, with different countries and their tradition – some of these countries being China, Russia, Turkey, South America, etc. For example, in the lesson about toys, one illustration is of the famous Russian babushkas, while the German bus and a mail box from this country appear in the section on color. In the unit about food, the picture of a traditional English tea set is shown, but also a Turkish cup from which this drink is served, and a traditional Chinese tea set. The point of this certainly is to make children aware of the fact that different peoples have similar habits which are connecting, and not separating them, but yet, all this does seem to be too new and complicated for the first-grade children in our school, who still do not have knowledge and awareness of the concept of a state and the peoples as such.

Interestingly, although the curriculum contains a teaching unit under the name „My family“, the English textbook does not have any unit under this name, nor does it have any picture of the family and its members. It does not determine family in any way, does not list the names of the people who make a family, their relations, and so on. Perhaps this is understandable if one bears in mind that the British society and the societies of the Western countries have a much broader understanding of family relationships: the fact is that in today's world the term „family" includes single parents, single mothers who raise their children alone, the homosexual community in which the parents are of the same sex, and so on. In our society, however, a family is still seen as traditional, and these values are encouraged among the children of this age. In accordance with this, the domestic textbook has an entire unit dedicated to the teaching of family relations. Family is shown by a drawing in which three generations stand togehter: grandparents (on both sides), parents (mother and father) and three children (interestingly enough, the ideal family is always presented as consisting of three children, which is, obviously, a condition for the expanded reproduction).

The choice of characters that lead children through textbooks is also different. In the domestic textbook, the children have the names Jill and Chris; the names that are well-known to our students, are easier to remember and pronounce, and therefore are more appropriate in this situation. The English textbook, as its name suggests, was conceived as a story about a land of fairy tales, through which children are lead by imaginary characters from fairy tales. This conception is acceptable and attracti-

ve, except for the fact that the names of these fictional characters are too complicated for our children in this age group. For example, there is a fairy whose name is Erlin, elves Frosty and Woody, there is also Alvin and the character named Willow (vrba). The last one is drawn as a tree and looks like any tree, so the children can easily be led to think that the word „willow“ is the synonym for the word „tree“, and that would lead to the wrong interpretation of the word. The children of this age are not familiar with the different sub-categories of the „tree“ concept, so this can be very confusing for them.

In the teaching unit „My friends“, the domestic textbook shows only the people belonging to the white race, which is quite understandable in the country like Serbia. The English textbook has pictures of the black children and the children belonging to the yellow race, which again is the characteristic of multicultural societies such as those of Great Britain and America. Naturally, the children should know that there are people of different skin colors and should be taught to have no prejudices against them, but again, it is not very often that a child from our community has the opportunity to meet with people of other races and to have the awareness of different races in the first grade of primary school.

In the domestic textbook, the unit „My house“ is explained using the classic section view of a house and the rooms in it: there is children`s room, dining room, kitchen, etc. It is an idea of a house that our students have, or more specifically, the idea of what is called „my home“. The English textbook, in turn, has a broader approach to the subject. It does not show the classic house, but a tree house – where the children and their fairy friends live and play – again there are no adult family members to be seen. What is positive, is that the textbook shows different types of houses from different parts of the world: so, the students can see a typical German house, a traditional English house called „a cottage“, and the Indian wigwam. However, this variety of examples requires lots of additional explanations for which the vocabulary of the children in the first grade of primary school is not developed enough. There is also the question of the basic methodological assumption of avoiding the use of students` native language in a foreign language class.

In the textbook of the British authors the teaching unit „My Animals“ introduces children to different wild animals: among them are a panda, a llama and a koala. These animals are known to the children in the countries from which the animals originate, but are unknown to most of our students, especially to the ones living in the countryside.

It is interesting that the unit „Holidays“ in our textbook deals with the birthdays, New Year and Christmas, while the English textbook besides these describes the customs related to Easter, too. This textbook mentions Mother’s Day which is the only holiday in our country to deal with parents; surprisingly enough it does not mention Father`s Day, the holiday celebrated in the English speaking countries, too.

Another difference in material presentation between these two books is that the domestic textbook does not have any written guidelines and instructions for the

students, which is only logical if we know that Serbian children learn Latin alphabet only in the second grade of primary school. The English textbook, however, takes into consideration the fact that the Latin alphabet letters are taught and used from the first school day in schools in western European countries and in most other countries of the world, and that the children in those countries begin their primary education at the age of five or even four. That is why the written instructions appear throughout the textbook by the British authors. The only compromise with our school curriculum is that the instructions in the workbook have been translated into Serbian, and what is especially good, they are written using the Cyrillic alphabet which our children learn from the first school day.

In the end, let us say a few words about the CDs that came with both sets of textbooks. It is undeniable that in the time of technological literacy, each child first learns how to handle a computer, and then a book. Children are far more inclined to learn using the various technological developments, so the use of a CD for material presentation is only logical. However, in a country like ours, many families still do not have a computer and a great number of the adults do not know how to use it. Thus, children who come from such families remain deprived of this part of the textbook. Also, in the domestic textbook, the use of CD is easy, but in the English textbook there is an access code, so the CD can only be used on one computer, and the activation requires a lot of expertise and a good knowledge of English. If a child carries the CD with him when he, for example, travels somewhere, the use of CD would be impossible, so the child can only learn at home. On the CD accompanying the English textbook there are both auditory and orthographic records of the material, that is, the text which is heard is also written beneath the pictures and drawings; so, even though the students can not read the text, they can visually recognize it. In the domestic textbook there are no written texts. This type of presentation suits only the auditory learners whose learning relies on sound; to the visual learners this cannot be of great help. Otherwise, the graphics is excellent on both CDs, except that the CD from the English textbook seems to be richer, more beautiful and more attractive for the students of this age.

CONCLUSION

Judging by this comparative presentation of the two textbooks used for the teaching of English in the first grade of Serbian primary schools, it can be concluded that the advantage of foreign textbooks at this level can only be in their appearance – they are made with more experience and financial capabilities, they are better equipped, with beautiful illustrations and better computer presentations, and are therefore more attractive to students and teachers of foreign languages. As for the substance, it seems that the textbooks of our authors have an advantage at this age. Our authors better understand the mindset and the way of thinking of our children, have a better

knowledge of the national curriculum and are able to write books bearing that curriculum in mind. In that way many doubts and pitfalls that impede successful learning are avoided. Textbooks by English authors, are produced for a wide world population, can be successfully used at more advanced levels of teaching and learning, in fact, in that situation they are preferable. At the initial stage, in our opinion, a good domestic textbook, with good and professional reviewers and proofreaders who are the native speakers of English, remains irreplaceable.

References

Dooley, J. and Evans, V. (2007). *Fairyland 1*. Express Publishing.

Ненезић, З. (2003). *Easy 1.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, Београд, 2005.

Scot, A. W. and Ztreberg, L. (1990). *Teaching English to Children*. Longman Keys to English teaching.

Teaching and Introduction. In: B. Tomlinson (ed.). *Materials development in language teaching* (pp. 1–24). Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (1998). *Glossary of Basic Terms for Materials Development in Language.*

Ur, Penny (1996). *A Course in Language Teaching – Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Мр Гордана Љубичић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ИЗБОР УЏБЕНИКА ЗА НАСТАВУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме

Нема дилеме да је учење страних језика, а посебно енглеског, једна од основних компоненти савременог образовања. Енглески језик се у образовном систему Србије учи од првог разреда основне школе. Постоји, међутим, још много недоумица око начина избора метода и приступа настави овог предмета, нарочито на раном узрасту ученика од шест или седам година. Наиме, деца овог узраста још нису овладала основним начелима писмености на матерњем језику, не познају латинично писмо, нису им јасне многе појмовне категорије – што све доводи до тешкоћа у савладавању наставног градива. Посебно је питање избора уџбеника за почетну наставу енглеског језика. Рад се бави избором уџбеника за први разред основне школе и кроз поређење једног уџбеника енглеских аутора и једног домаћег, покушава да објасни разлоге који иду у прилог или против коришћења једног или другог, уџбеника у почетној настави енглеског језика.

Кључне речи: *уџбеник, енглески језик, наставни план и програм, наставна јединица, основна школа*.

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 821.111.09-93-31
Стручни чланак
стр. 711–716

Danijela Mišić
Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju

RECEPCIJA ENGLESKOG ROMANA ZA DECU I MLADE U PREVODU NA SRPSKI JEZIK

Apstrakt: U ovom radu autor razmatra problem recepcije engleskog romana za decu i mlade u prevodu na srpski jezik. S obzirom na to da roman kao epska forma ima estetsku, saznajnu i kulturnu funkciju, mnoga poetička istraživanja romana u širem evropskom kontekstu ukazuju na specifičnu unutrašnju organizaciju – strukturu koja predstavlja predmet posebnog razmatranja, pre svega prevoda. Moć individualne opservacije realnih ili imaginarnih slika dovode do ličnog stava recipijenata, a sve to im omogućava da učestvuju u doživljaju opisanog i iskazanog. Naša razmišljanja o načinu recepcije biće realizovana na nekoliko odabranih primera uzetih iz školske i slobodne lektire.

Ključne reči: *recepcija, engleski roman za decu, prevod.*

*** * ***

Romani imaju estetsku, saznajnu i kulturnu funkciju, te iz tih razloga autori pri pisanju iznose i ugrađuju svoje misli i saznanja vodeći računa o recepcijskim sklonostima čitalaca. Ovi elementi bez kojih roman kao literarna tvorevina ne može da funkcioniše, uglavnom su integrisani u tekst i na taj način ostvaruju naznačena očekivanja.

Mnoga poetička istraživanja romana u širem evropskom kontekstu (Kajzer, 1973) ukazuju na specifičnu unutrašnju organizaciju – strukturu koja predstavlja osnovu estetskog razmatranja. Pozivajući se na vrhunskog lingvistu Bahtina, shvatili smo u istraživanju prevoda romana sa stranih jezika na srpski da je roman kao žanr najočigledniji primer prevazilaženja opšteg jezika time što se autorski glas prisutan u romanima razbija dijalogizacijom i drugim specifičnim književno-teorijskim elementima. Začeto kazivanje o recepciji potkrepićemo mislima Iva Andrića: „Svaki čitalac, kad čita, svoj je sopstveni čitalac. Piščevo delo je samo neka vrsta optičke naprave koju on pruža čitaocu da bi mu omogućio da razabere ono, što on, bez te knjige, možda ne bi video u sebi. Kad čitalac u samom sebi prepoznaje ono što knjiga govori, to je dokaz njene istinitosti” (Andrić 1983: 246). Očigledno je da se u ovom Andrićevom tvrđenju ukazuje na moći individualne opservacije realnih ili imaginarnih slika koje dovode do ličnog stava recipijenata na osnovu sopstvenog razmišljanja.

S obzirom na to da roman govori o povezanosti značajnih elemenata koji pokreću radnju s težnjom da je zamišljenom niti koja ih prožima dovedu do kraja u većini romana za decu, pa i u analiziranom pregledu, ti spojevi estetskih specifičnosti jesu očigledni. Ostvareni su vizuelnim meditacijama pisaca, ali se često mogu i podrazumevati. Kontrasti koji se javljaju u prikazivanju likova i događaja pojačavaju dramatičnost i dinamičnost radnje, i time komunikaciju između dela i recipijenta, percepciju jezika i njegovog ritma. Prilikom prevođenja ove karakteristike treba prepoznavati i dati im određeno mesto. Primećeno je tokom analize odabranih romana da tekst i kontekst mogu usložniti romanesknu strukturu, kao što je to slučaj u romanu *Alisa u zemlji čuda* ili *Hari Poter* u originalu i prevodu, ali čitalac, shvatajući teškoće koje su pokrenute piščevom i ličnom imaginacijom, uspeva da doživi sadržinu jer učestvuje u doživljaju opisanog i iskazanog. On je, kao i prikazani junaci, u tzv. kreativnom (stvaralačkom) epicentru jer uočava uzročne veze koje postoje između unutrašnje (duhovne) lepote koju junaci poseduju i onoga što je, iskazano rečju, vidljivo, simbolično rečeno. Ovo traganje i pronalaženje lepota reči, interesantno je, i za original, i za prevod jer na ukazane lepote u delu čitalac reaguje na različite načine. Posebno je zanimjiva uloga odlomaka iz odabranih engleskih romana za decu u originalu i načinu dečjeg pristupa, kao i njihovoj moći đačkog prevođenja, što školska praksa u svojoj proveri recepcije komunikacijskih sposobnosti recipijenata praktikuje. U svemu tome bitna je vizija pisaca koja treba da čini suštinski sadržaj jer se u engleskim i drugim romanima provlači ideja o pobedi rada, ljubavi, upornosti i težnji ka znanju, životnom i ljudskom vitalizmu i optimizmu, prirodi koja simbolizuje snagu oblikovanja koju su pisci doživljavali kao stvaralačku, živu energiju (elen vital), kao uzlazno kretanje života. Takav je slučaj u romanima *Robinson Kruso, Lesi se vraća kući, Zov divljine, Oliver Tvist* i u drugima u kojima se čine nadljudski napori kako bi se savladale prirodne i geografske prepreke kako bi se povratkom obnovio život, drugačiji od prethodnog.

Pisci su u svojoj stvaralačkoj imaginaciji gradili raznovrsne likove, kreirali njihove sudbine, preplitali kulture, životne predstave i jezike, prošlo i sadašnje kako bi oslikali svetove kao životne pozornice na čijim se daskama igra mnoštvo uloga. U tom smislu treba sagledati i psihološki aspekt recepcije kao što se u studiji o psihološkom romanu autora Leon Edel tvrdi: „Treba povući značajnu razliku između materijala koji većina čitalaca može shvatiti u jednom romanu i onog dela romana koji stvarno postaje deo našeg vlastitog duhovnog stanja. Svi mi čitamo iste reči u knjizi i iz nje izvlačimo sličan smisao. Naš intelekt pojmi one bitne elemente, sadržinu i podatke koje nam pisac daje, raspravljamo o knjizi sa nekim drugim čitaocem… ali jedno pitanje stalno se ponavlja: Da li doživljujemo knjigu na isti način?” (Edel). Ovakav stav prema recepciji ponuđenog dela vodi nas u različita tumačenja Alisinog sna i okvira koji on gradi i doživljava, imaginarnih ili realnih, ostalih analiziranih junaka u odabranim romanima engleskih pisaca za decu i mlade. Tako se već pomenuti san junakinje romana, Alise, ne može tumačiti bukvalno, već metaforično, imajući, pri tom, u vidu sposobnost transponovanja realnosti u fikciju i fantastike u stvar-

nost. Na taj način stvara vezu sa čitalačkom publikom, što je od značaja za recepciju dela i njegove vrednosti koje se trajno prepoznaju.

Ovo pomeranje, po prostoru i izmeštanje vremena, koliko smo mogli da pratimo prevod i razvoj prevoda romana *Alisa u zemlji čuda* sa engleskog na srpski jezik, ukazuje na novu ulogu ovakvog, i sličnih vrsta romana, na specifičan odnos prema kreativnom dečjem svetu. Zato susrete sa životinjama, kao što su beli zec, kornjača, gusenica treba, što se tiče proučavalaca, shvatiti kao arhetipske simbole koji kod čoveka mogu podstaći određenu vrstu emocija i saznanja o svetu koji se uvek iznova javlja sa novim slikama i simbolima života.

U prevedenom romanu nabrojani simboli izbijaju iz teksta sa namerom da piščeve misli iskažu na poseban način kroz akcije, svest junaka i razvoj njenog duhovnog sveta. Zato Alisa predoseća, i kroz predosećanje shvata da u životu ništa nije stalno, osim promena koje oseća u svom fizičkom i emocionalnom izrastanju. Mnoge protivurečnosti na koje pisac ukazuje, i doživljaji susretanja, podstiču njegovu psihičku energiju i energiju junaka, da dijalogom, ironijom, portretisanjem likova, monolozima i drugim književnim elementima, projektuju stvarnost njihovog postojanja. Svi životni izazovi našli su svoje mesto u romanu, među kojima Alisina zamisao da negde može i mora postojati neka životna svetlost u kojoj se može opstati. Svaki njen pokušaj da odredi sebe u tom imaginarnom postojanju dobija značenje i smisao u nizu slika koje čine romanesknu tekstualnu celinu koja je po svojim značenjima bliska deci.

S obzirom na to da smo u radu nastojali da stvorimo sliku tematsko-motivske raznovrsnosti u romanima za decu i mlade u prevodu, ukazivali smo i na pojave prelaska pisaca u svome stvaranju, iz jedne pripovedačke ravni u drugu, a očigledan primer je roman *Zov divljine* Džeka Londona, ili *Vodenica na Flosi* Džordž Eliota. Tvrđenje se odnosi na romane starijih pisaca.

Ukoliko govorimo o savremenim piscima, među njima možemo izdvojiti Džoanu Rouling i njenu seriju od osam romana o Hariju Poteru kao glavnom junaku, ili književnicu Keti Hopkins i roman pod nazivom *Razmažena princeza*. Prema materijalu od kojeg su projektovane slike svetova koji se začinju u mašti ne mogu se naslutiti krajevi događanjima. Shvatamo da su različita mišljenja dokaz, po rečima pisca Borhesa, da je ,,na ovom svetu lepota zajednička" kao vodič kroz živote junaka. Velika naratorska snaga koju pomenuti pisci poseduju, i nadahnutost novim načinom artikulisanja ljudskoga kroz slike i pojave neviđenog, a zamišljenog, ukida vreme stvarajući svest kod čitalaca o univerzalnim traganjima za saznanjem, ne samo vidljivog, sadržanog u vizuelnim predstavama, već i podsvesnog kojim se otkrivaju različiti aspekti i suštine shvatanja i oblikovanja lepota novih značenja, što se iz prevoda i originala može zaključiti.

S obzirom na to da smo navedene karakteristike romana za decu kao epske strukture naveli, neophodno je osvrnuti se na pojmovno određenje recepcije kao metoda koji podrazumeva prihvatanje romana u celini ili delova (odlomaka) romana

koji se najčešće nalaze u udžbenicima (čitankama) ili lektira iz stranih književnosti. Uz tumačenje pojma recepcije neophodno je ukazati na funkcije koje se prevodom ostvaruju (Jaus, 1978).

U *Rečniku književnih termina* pojam recepcije objašnjen je na sledeći način: „Primanje i istorija delovanja nekog teksta, nekog autora ili nekog strujanja u književnosti na čitaoca, na društvenu, istorijski ili po uzrastu određenu grupu čitalaca, čitalačke publike uopšte u zemlji ili van nje” (*Rečniku književnih termina*, 1992: 858). U vezi s tim bitno je odrediti čitaočev horizont očekivanja u odnosu na trijadu: pisac – književno delo – čitalac. Istraživanja nemačkih naučnika M. Naumana, Z. Šmita i drugih ukazuju na direktu vezu sa teorijom komunikacije, jer čitalac, čitanjem književnog dela, komunicira sa piscem. Suština teorije recepcije i teorije komunikacije nije samo u tome da čitalac primi tekst, već je od velikog značaja povratna informacija recipijenta.

Istraživanjem prevoda engleskih romana za decu i mlade, osim pisaca kao nosilaca ideja, poruka, slika junaka i njihovih akcija, posebno mesto pripada prevodiocima jer oni, prevođenjem, stvaraju mogućnost čitanja sa originala na jezik cilja. Svako napisano ili prevedeno delo ne izaziva reakciju ili interesovanje čitalaca podjednako. O tome Dragutin Rosandić kaže: „Recepcijska spremnost obuhvaća celokupno učenikovo iskustvo, obrazovanje, znanje, estetsku senzibilnost, književnu i čitalačku kulturu” (Rosandić, 1988). U zavisnosti od uzrasta, neophodno je odrediti horizont očekivanja s obzirom na to da književno delo pokreće čitaoca i usmerava ga na traganje po njegovim slojevima značenja.

Da bismo odgovorili na pitanja kako mladi čitaoci prihvataju engleski roman u prevodu na srpski jezik, i da bi se, na taj način opravdao sistem i čin prevođenja, obavili smo mikroistraživanje u Američkom kutku Narodne biblioteke „Bora Stanković” u Vranju i Dečjem odeljenju iste biblioteke. Osim toga što smo dali zadatak da proverimo koje romane u originalu i prevodu čitaju, želeli smo da istražimo koje još žanrove recipijenti čitaju u okviru realizacije čitalačkih radionica biblioteke. Podaci do kojih smo došli govore da su najčitanija dela predviđena školskom lektirom, a od slobodne lektire: stripovi, kratke priče, pesme za decu, tekstovi sa ekološkim sadržajem i naučna fantastika. Ovi rezultati odnose se na prevod i original, ali prevagu u čitanju nose prevodi, što je logično, a jednostavniji i ilustrovani tekstovi na engleskom jeziku privlače pažnju onih čitalaca koji žele da uz pomoć rečnika, čitajući original, dođu do suštine jezika koji uče. Interesantno je napomenuti da su im omiljeni romani u prevodu oni koji su poslužili kao osnova za crtane ili dugometražne filmove, stripove, lutkarske scene ili mjuzikle. Pomenućemo sledeće romane*: Alisa u zemlji čuda* Luisa Kerola, *Doživljaji Toma Sojera* Marka Tvena, *Robinson Kruso* Danijela Defoa, *Srećni princ* Oskara Vajlda, *Zov divljine* Džeka Londona i drugi. Interesovanje postoji i za savremenije pisce romana, kao što su *Hari Poter* Džoane Rouling, *Razmažena princeza* Keti Hopkins… Možemo reći da su ovi prevodi potkrepljeni najznačajnijim bibliografskim podacima o piscima saopštenim u vidu predgovora, pogovora i ostalom metodičko-didaktičkom aparaturom na kraju knjige. Dra-

gocene su činjenice koje govore o raznovrsnosti pristupa prevodima, te smo u prilici da pratimo razvoj prevoda određenog dela (romana) po prevodiocima, vremenu, izdavačkim kućama itd. Ovi podaci koje čitaoci pronalaze u prevedenim knjigama, osim teksta, motivišu čitaoce i ukazuju na bitne elemente radnje, likova, jezika i poruka, usmeravaju čitalačku pažnju ka markantnim događajima raspoređenim u vremenu i prostoru.

Iz sprovedenog istraživanja saznali smo da čitaoci svoja interesovanja ispoljavaju pretraživanjem web stranica drugih biblioteka s namerom da dođu do podataka o tome šta je novo u literaturi za decu na engleskom jeziku, koje se izdavačke kuće zauzimaju da prevode i štampaju. Mnoga dela koja privlače pažnju mladih, nemaju estetsku vrednost, ali ih akcije i fantastika privlače i odvode u daleke i tajanstvene svetove, kao i u avanture prožete naučnom fantastikom.

Problem recepcije književnog dela kao umetnosti reči, vrlo je složen, ne samo po mišljenjima književnih kritičara, istoričara i prevodilaca, već i samih pisaca. Navešćemo nekoliko misli s ciljem da pokažemo da knjiga, naročito knjiga za decu, živi sa čitaocem i njegovim interesovanjima da je u sebi doživi i dogradi. Pesnik Dušan Matić kaže: ,,Sudbina poezije nije u rukama onog koji je piše, već u glasu onog koji je čita”. Lingvista Ingarden ističe da čitalac ne može da ,,aktuelizuje bilo koje aspekte, nego one koje sugeriše delo”. Poljski pisac Jan Parandovski potencira snagu i moć reči: ,,I ne znajući ništa o tome, čitalac je saučesnik u stvaranju dela i to mnogo pre nego što ono do njega dopre. On se nalazi uz pisca u časovima kolebanja, borbe i odlučivanja. Pisac oseća na sebi njegov pogled, očekuje njegov osmeh ili suze, spreman je na ustupke kad zapazi da se namrštio od nestrpljenja, nezadovoljstva ili gneva, a ponekad baš i u tome nalazi podsticaj da ga još više draži i ljuti” (Preuzeto iz: Milinković 2012: 173).

Literatura

Andrić, I. (1983). Marsel Prust, *Nađeno vreme*. Novi Sad – Beograd: Matica srpska – Nolit – Narodna knjiga.

Georgijevski, H. (2007). *Srpski roman za decu i mlade*, u: *Književnost za decu i mlade u književnoj kritici I*. Kraljevo

Jaus, H. R (1978). *Teorija recepcije.*

Kajzer, V. (1973). *Jezičko umetničko delo*. Beograd: SKZ.

Lotman, J. (1976). *Struktura umetničkog teksta*. Beograd: Nolit.

Milinković, M. (2012). *Književnost za decu i mlade, poetika*. Užice: Učiteljski fakultet.

Rečnik književnih termina, 1986. Beograd: Nolit.

Danijela Mišić
University in Niš, Teacher-training Faculty in Vranje

RECEPTION OF AN ENGLISH NOVEL FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE TRANSLATED INTO SERBIAN LANGUAGE

Summary

In this paper the author considers the problem of reception of an English novel for children and young people translated into Serbian language. Considering the fact that novel as an epic form that has aesthetic, cognitive and cultural function, many poetic researches of the novel in a wider European context point to a specific internal organization – structure which is the subject issue of a specific review, primarily of translation. The power of individual observation of real or fantastic images leads to recipients' personal attitudes, which enables them to experience what has been described or told. Our deliberation of the ways of reception shall be realized on a few chosen examples from the school and optional reading material.

Key words: *reception, English novel for children, translation.*

Научни скуп „Настава и учење“
– циљеви, стандарди, исходи –
Учитељски факултет у Ужицу
9. новембар 2012.

ISBN 978-86-6191-008-1
УДК 050:37(497.6)
Стручни чланак
стр. 717–726

Мр Даліборка Б. Шкипина
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале

УЛОГА ГЛАСИЛА УЧИТЕЉСКИХ ДРУШТАВА БОСНЕ И ХЕРЦЕГОВИНЕ У УНАПРЕЂЕЊУ НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Богате активности учитељских друштава у Босни и Херцеговини у периоду аустроугарске власти имале су великог утицаја на васпитно-образовни рад.

У раду фокусираћемо се на разматрање радова, чланака и приказа научника, стваралаца и визионара из дидактичко-методичке области за које се сматра да су били поучни и корисни за уређење и побољшање наставе у основној школи, а самим тим и цјелокупног васпитно-образовног рада.

Кључне ријечи: *гласила, педагошки часописи, учитељска друштва, васпитно-образовни рад, настава, дидактичко-методичка област, Босна и Херцеговина.*

Рад учитељског удружења немогуће је сагледати без његове издавачке дјелатности кроз коју је вршило своју мисију. Покретање педагошких часописа само је једна од активности сталешке организације учитеља у Босни и Херцеговини за вријеме аустроугарске управе. Поред педагошког часописа *Школски вјесник* (1894–1909), који је 1894. године основала и финансирала Земаљска влада, јавља се потреба међу учитељством Босне и Херцеговине за покретањем својих гласила (органа). На Првој скупштини учитељског друштва за град Мостар и мостарско окружје 29. маја 1904. године, донесен је закључак да се оснује друштвено гласило *Учитељска зора*, које ће уз педагошке садржаје доносити извјештаје друштва, као и чланке у корист сталешких интереса учитељства. Први број *Учитељске зоре* (1905–1921) угледао је свјетло дана 1. октобра 1905. године, као гласило Учитељског друштва за град Мостар и мостарско окружје, а од 1911. године овај часопис постаје гласило (орган) Савеза учитељских друштава Босне и Херцеговине, с поднасловом Лист за народно школство, са сједиштем у Сарајеву.

Нешто касније почиње да излази још један педагошки часопис у Босни и Херцеговини, покренут и издржаван снагом и вољом Српског учитељског

удружења, чији је орган (гласило) и био. Прва свеска педагошко-књижевног листа *Српска школа* (1907–1912) изашла је 15. октобра 1907. године у Сарајеву, а лист је излазио све до 1912. године.

Путем ових часописа омогућено је учитељству, широм Босне и Херцеговине, да буде упознато и информисано, а такође и да информише, о свим дешавањима у школству и на педагошком пољу уопште. У педагошким часописима (гласилима) учитељство Босне и Херцеговине износило је своја искуства и своје мисли да би другима послужили да нешто сазнају и просуде о томе, те да их у свом раду примијене. Путем гласила учитељство се обавјештавало о савременом стању разних питања наставе, васпитања и образовања у цјелости и о појединостима. За педагошке часописе основане у назначеном периоду – *Школски вјесник*, *Учитељска зора* и *Српска школа* – може се рећи да представљају најдрагоцјеније писане споменике из педагошке прошлости. Осим што су се бавили питањима педагошке прошлости у Босни и Херцеговини, бавили су се и историјом школства у Србији, Црној Гори, Хрватској, Војводини, Далмацији, а такође су редовно пратили и најзначајнија педагошка кретања (идеје, мисли) у Европи и свијету.

Настава и цјелокупна дидактичка теорија у Босни и Херцеговини имале су обиљежја хербартовске интелектуалистичке педагогије (Васић, 1979).

Учитељи су се, углавном, „држали“ Хербартове школе, по којој су методичке јединице израђивали према „формалним ступњевима“ (анализа, синтеза, асоцијација, систем и метода[1]). О томе пише и учитељ Милош Попара у чланку *Формални степени код рачунске наставе*, указујући да метода рачунске наставе изискује за правилну употребу рачунског градива да ученик може са разумијевањем тим градивом владати, а то омогућавају три главна учитељева поступка: 1. увођење и употреба нормалног рада, 2. вјежба до „глаткости“, и 3. употреба у практичном животу (Попара 1914: 53–55).

У истом тексту аутор је навео и практичан примјер у коме је циљ – одузимање основних бројева у бројном низу до 100, помоћу преламања.

Написани су, такође, многи прилози и радови о *очигледној настави* и њеном значају и улози у основној школи, у којима се наглашава да су многи

[1] Цилер је на темељу Хербартове теорије учења разрадио универзалну шему по којој може и треба да се одвија рад на свим наставним сатима (часовима): анализа, синтеза, асоцијација, систем, метода. (Хербарт-Цилерови формални ступњеви). Тиме је наставницима презентован разрађен и лако усвојив инструментариј који је омогућавао релативно успјешан наставни рад и ослобађао наставнике лутања, па су хербартовску организацију наставе убрзо прихватили најшири кругови наставника, и после чега се она одржала готово пуних стотину година (В. *Хербартизам*, у: *Педагошка енциклопедија 1*, 1989: 243)

филозофи и педагози (Аристотел, Рабле, Монтењ, Ратке, Коменски, Баседов, Песталоци и Русо) препоручивали очигледну наставу.

У тексту *О потреби очигледности* препознаје се колику важност су учитељи придавали овом принципу у процесу наставе и наглашава се: „Ако се успази боље на очигледност, биће и бољи успјех у свакој грани наставе“ (Нинић 1906: 22).

Указујући на важност и неопходност очигледне наставе у школи, учитељ, Милан Бешлић је објавио чланак о животу и раду Сретена Аџића, „једног од млађих радника на педагошкој литератури у Србији“, који је „у психологији Вунтов ученик“, док се у педагогији највише „држи Спенсера и Бена“ и велики значај придаје „зорној“ (очигледној) настави (Бешлић, 1906).

Бешлић је у свом чланку дао кратак преглед студије Сретена Аџића о зорној настави, на основу чега се може извести општи закључак: „Осјетна (зорна) настава јесте основица свеколиком раду на давању знања и њези мишљења и говора. Она треба да преовлађује у основној, народној школи, гдје се поставља основа правилном умном развијању“ (Бешлић 1906: 29–31).

У многим прилозима објављеним у гласилима учитељских удружења учитељи су до детаља описивали обраду *методичких јединица*, нарочито из рачуна, читања и писања, земљописа и природописа, као и из повијести. Тако је у једном од чланака у коме је приказан „методски поступак“ за четврти разред основне школе, и то из историје Босне и Херцеговине, на тему „Илири“, уредништво листа *Учитељска зора*, у коме је овај чланак и објављен, дало свој коментар на крај методског поступка, који се тиче домаће задаће (Вилденхаински 1906: 6–8). Требало је да ученици за задаћу напишу све што су чули и запамтили о Илирима. У вези с тим уредништво истиче: „Мислимо, да су наша дјеца и онако преоптерећена радом у школи, па чему да их још и код куће оптерећујемо великим домаћим задацима? Боље да имамо здрав подмладак па макар и са мање знања, само нек је то знање темељито, него да имамо преучени али и кржљави помладак – који касније – у доби, кад би највише могао радити – клоне“ (*Учитељска зора* 1906: 8).

На који начин ћемо привикнути дјецу на самосталан говор једна је од тема о којој је писао учитељ Милан Бешлић у *Учитељској зори* (Бешлић, 1910). Аутор сматра да је то једно од најважнијих савремених питања и да су у школама дјеца још непоуздана у самосталном говору. Да би се превазишли ти проблеми, Бешлић указује да је неопходно клонити се шаблонског рада и оног средњовјековног вербализма, тако што би се више користиле причице и басне као вјежбе у самосталном говору. Он окривљује „данашњу нашу методу“, односно облик наставе, за то што дјеца у школама на говоре самостално. Такође, сматра да је погрешно што учитељи увијек постављају питања на која дјеца без „терета“ одговарају, а то је, у неку руку, „подупирање“ дјечје љености и њиховог самосталног расуђивања. Бешлић савјетује да је неопходно пред дије-

те изнијети онај предмет о чему ће се говорити, па да дијете својим очима гледа и да само говори шта зна о том предмету, а тек онда треба грешке исправљати и надопунити. Замјера то, што се цио облик „данашње“ наставе састоји у пуким запиткивањима, а то је, према Бешлићу, и главни узрок да дјеца не говоре самостално. Питање треба постављати само у нужди и не само да учитељ увијек поставља питања, већ треба пустити да и ученици постављају питања.

Bell-Lacanster-ova[2] *метода и њена примјена у нашим народним основним школама* чланак је који је учитељ Петар Дивљан приредио за *Учитељску зору* (Дивљан 1914: 35–39). Аутор је у чланку укратко навео биографију др Андреја Бела (Andrew Bell) и Јосипа Ланкастера (Josef Lancaster), а након тога укратко је приказао и саму методу, истичући да Бел и Ланкастер нису „радили у договору и пронашли“ методу наизмјеничног обучавања – да обучава ученик ученика. Он, такође, наводи да су се њих двојица „разилазили“ и по конфесији и по положају, као и по карактеру, иако су обојица из Велике Британије. Дивљан у раду објашњава суштину Бел-Ланкастерове методе, која се огледа у сљедећем: учитељ не обучава ученике, већ је више као надзорник, који руководи „мониторе[3] по тачно прописаној шеми“. Ученику се пружа прилика не само да добија нове спознаје, поучавајући друге ученике, већ и оно што је научио да и другога научи, а такође и да научено примијени. Тиме се долази до сазнања да се „дрво наслања на дрво“, а „човјек на човјека“, што према ауторовом тумачењу подразумијева да се дјеца тиме упознају да су чланови цјелине, а то су и главни разлози заговорника поменуте методе. Истичући и предности и недостатке ове методе, аутор препоручује да је она „згодна“ само код чисто механичких радњи, јер ученици нису способни да једни код других развијају мишљење. Ова метода се, према њему, може користити у „данашњој“ рачунској настави, јер би се тиме отклонио неуспјех који се огледа у томе да се рачунска настава превише развија методички, а премало вјежба. У том случају би даровитији ученици могли вјежбати са лошијим ученицима, нарочито таблицу множења и дијељења, помоћи им код писмених рачунских операција, у нижим разредима, такође у читању и писању, а донекле и у цртању и пјевању.

О значају познавања природе као наставног предмета и о неопходности и насушној потреби његовог увођења и изучавања у основним школама, такође је истицано у гласилима учитељских друштава. Милан Бањанин у тексту под насловом *Познавање природе у основној школи*, објављеном у *Српској школи*, управо указује на значај овог предмета (Бањанин, 1907). Он са историјског аспекта гледа на значај познавања природе и креће од Аристотела који се бавио изучавањем природе и својим истраживањима „поставио темељ овим нау-

[2] Аутор чланка пише *Bell-Lacanster-ova метода*, а треба да гласи: *Bell-Lancasterova метода*, према њеним ауторима Josef Lancaster и Andrew Bell (B. Bell-Lancasterov nastavni sistem, у: *Педагошка енциклопедија 1*, 1989: 47).

[3] Монитор (лат. monere – опомињати) (в. *Педагошка енциклопедија 1*, 1989: 47).

кама“. Аутор помиње да је код Римљана и Сенека у својим списима истицао велику важност природних наука, да би могли боље сазнати вољу вјечног творца и законодавца и по њој се владати. У истом контексту помиње Бекона, Декарта, Коменског, Џона Милтона и др.

Од наших познатих педагога, који својим идејама започињу да реформишу наставу наших школа, Бањанин издваја Доситеја Обрадовића, карактеришући га као славног филозофа и педагога који је истицао велику важност познавања природе. Указивао је на то да се „познавањем природе стиче наука, изналази истина, отресамо се од заблуда и просвјећујемо се“ (Бањанин 1907: 163).

Бањанин наглашава да савремени дидактичари наставни предмет познавање природе стављају на прво мјесто и захтијевају да он буде и центар цијеле основне наставе, износећи низ разлога за оправданост ових захтјева. Такође наводи да се умјесто дотадашњег механичког учења природних наука из уџбеника и монотоног описивања појединих животиња и биљака, без посматрања, „данас“, по „савременој“ методици, природа изучава у самој природи посматрањем – кроз сва четири годишња доба. Аутор наглашава да се, по новој методици, дјеца изводе у баште, воћњаке, ливаде, шуме, до ријека, језера, да на сваком од тих мјеста промотре и упознају најважније јединице и чињенице. Цитира и др Војислава Бакића, који каже: „Саопштавање и учење природних наука из књига нема никакве вриједности за стварно образовање. Овдје једно проматрање, темељно и свестрано изведено, вриједи више него многа причања и понављања о невиђеној ствари“ (Бањанин 1907: 166).

Аутор оптимистично закључује да, уколико се почне са изучавањем природне науке у живој природи, ако сваки излет ученици буду прегледно описивали (на часу писмених састава или код куће), ако стечено знање при излетима буду увијек допуњавали адекватном лектиром, „онда ће наше српске школе постати савременије, јер ће из њих наши Српчићи излазити писменији, са јачом спремом и здравијим васпитањем“ (Бањанин 1907: 167).

Милан Бањанин и у гласилу Српског учитељског удружења Српска школа указује на цртање у основним школама као наставни предмет од велике важности, позивајући се притом на педагога Х. Песталоција који најодлучније захтијева да се код образовања са знањем споји и умјење – вјештина. Дакле, поред вјештине у читању, писању, рачунању, и цртање је једна вјештина – како наводи Бањанин – која је непосредно везана за човјечје потребе и за човјеков позив у друштву (Бањанин, 1907). Он се, такође, позива на Русоа, који је још 1762. године тражио да његов Емил црта „кућу по кући, а човјека по човјеку“. Такође, сто година касније, Херберт Спенсер у својој *Науци о васпитању* истиче цртање као важан васпитни елемент у основној настави и предлаже учитељима да се усвоји начин поучавања дјеце у овом предмету који им већ сама природа пружа. Увођење нове методе у цртању огледа се у томе да се умјесто механичког цртања увело природно цртање – цртање предмета из природе.

Главни циљ и тежња новог правца цртања, о коме аутор и расправља, је да ученике извјежба у свјесном посматрању; да им се обогати памћење разним аперцептивним представама, образује моћ просуђивања, развије здрава фантазија, одњегују естетичка осјећања; да им цртање послужи као помоћно средство стварне наставе и да их у неколико спреми за практични живот.

Овај правац се прво увео у америчким и енглеским основним школама, а затим је пренесен у Француску, Швајцарску и Њемачку. Школске 1905/1906. године уведена је ова метода цртања у државним школама у Хрватској, Славонији и Угарској, а 1907. године уводи се и у српским школама Босне и Херцеговине, о чему аутор износи веома позитивно мишљење.

Нераздијељена настава, чланак аутора Фабијана Дилбера из Вареша, објављен у *Учитељској зори*, говори о неопходности увођења нераздијељеног времена наставе по узору на многе њемачке градове (Дилбер, 1911). Уредништво листа сложило се са аутором и указало да треба да се упозоре мјеродавни фактори на ову врло лијепу и темељно образложену радњу у прилог школске хигијене. Настава послије подне нема праве вриједности, јер су дјеца, посебно, љети неспособна за рад, због, како тврди аутор, „душевне уморности“. Према наводима аутора, душевни умор и његове посљедице забринуо је многе познате физиологе, психијатре, педагоге, хигијеничаре и школске љекаре, те су кренули са истраживањима узрока те појаве и дошли су до закључка да су дјеца превише оптерећена. Сложили су се у мишљењу да би се та појава могла санирати уколико би се у школама увело „нераздијељено вријеме у обучавању“, да се настава послијеподне изостави, јер је више штетна него корисна, а да часови који се држе у том времену припоје пријеподневној настави. Сматрајући ово питање врло битним, аутор је одлучио да га изнесе на учитељској скупштини на разматрање и да се о њему донесе одлука да ли се нераздијељена настава може примијенити и у „нашим“ школама.

Многи прилози у педагошким часописима (гласилима) односили су се на упознавање учитељства и других читалаца о животу и раду познатих педагога из наше непосредне близине. Учитељ Милан Бешлић писао је о животу и раду др Стевана Окановића, који је у то вријеме био један од млађих радника на пољу педагошке књижевности у Србији. Окановић је студирао филозофске и педагошке науке у Халеу и Јени, ученик је чувеног професора Вилима Реина. У жељи да учитељство Босне и Херцеговине бар донекле упозна Окановићев рад, Бешлић је у истом чланку, у наставцима, објаснио његову студију под насловом *Развојна* настава, истичући да се развојном наставом назива један облик предавања у школама. Поставља се питање: Како се успјешно може предавати наставно градиво, а да се тиме развија што већа духовна активност, а самим тим јача и заинтересованост ученика? Управо на ово питање одговара развојна настава, јер је дотадашњи облик предавања у школи био облик чистог излагања у предавању гдје дјеца пасивно примају научне чињенице из „уста учитељевих“, да би их послије онако како их је учитељ изнио, знали да понове. У

том правцу има доста духовног примања и враћања, али, како истиче аутор, врло мало стварања и то је разлог да временом долази до извјесне диспозиције ученикoвог духа, која је фатална за цијели његов каснији живот. У циљу превазилажења наведеног проблема, Окановић у својој студији, према наводима Бешлића, прецизира да је било неопходно, да се потражи други облик предавања који ће у ученику више да развија духовну активност, а тај облик је управо развојна настава: „Као што нам само име каже, тим се обликом предавања не уноси знање у дух ученикoв посредством учитељева излагања, већ се развија из ученика. [...] Развојна настава јесте један начин предавања новог знања, те према овоме и почива на процесу аперцепције. [...] Процес аперцепције може да се врши разнолико. Ново знање може неко други да нам саопштава, а ми да га разумијевамо помоћу старога знања. Тако бива у чистом излагању у настави, слушању бесједа и приповиједи, читању књига итд. Уколико то ново знање има више веза са старим знањем, у толико већма продире у дух слушаочев. Ну у том чистом излагању ново је знање и по својој унутарњој конструкцији и по своме стилистичкоме облику туђа творевина. Ми аперцепујемо оно, што нам други пружа, онако, како га је он саставио. Али имамо и другу врсту аперцепције. А та је, када сами једновремено образујемо и нову конструкцију мисли и духовно је асимилијемо помоћу старога знања, дајући јој при томе свој индивидуални (оригинални) стилистички облик. То бива развојном наставом“ (Бешлић 1911: 103–105). Бешлић истиче да је у образовању „ових посљеднjих“ увијек радио други, а да су они само духовно примали знања. То, према њему, и јест погрешно, јер они касније очекују или да им неко други пружи готово, или да их примора на рад. Појава таквих чланова у „нашем“ друштву у свим слојевима је врло честа, те је неопходно потражити узроке томе. Аутор сматра да је један од узрока и помањкање ученикове *саморадње у школи*. „Стога ако нећемо школом да продукујемо духовне млитавце, морамо што више и што чешће промјењивати радњу ученичку, тј. морамо предавати начином развијања. А крајњи резултат таквог рада биће духовна диспозиција ученикова, на којој се успјешно развија индивидуалност у мишљењу и излагању, оригиналност духовна и стваралачка (продуктивна) духовна снага ученикова“ (Бешлић 1911: 142). Бешлић је увјерен да ће многи учитељи у Окановићевој расправи, коју је предочио, наћи корисне поуке и савјете за свој рад.

ЗАКЉУЧАК

Улога гласила учитељских друштава Босне и Херцеговине у унапређивању васпитно-образовног рада је, може се с правом рећи, веома значајна. Учитељска друштва су снагом своје воље покретала своја гласила (педагошке часописе) у којима су, како видимо, изнесене многе напредне педагошке идеје, за које би остало ускраћено сво читалаштво и просвјетна јавност како тог времена тако и овог данашњег. Учитељство је путем ових часописа (гласила, орга-

на) редовно обавјештавало и било обавијештено о свим дешавањима, промјенама и иновацијама на дидактичко-методичком и педагошко-психолошком пољу. Уочава се већи број приказа књига, монографија, студија и чланака, а представљени су и значајни педагози свјетског гласа и њихове педагошке концепције. Анализирајући тематску структуру објављених радова, уочава се доминантност дидактичко-методичких тема, а посебно оних које се баве унапређивањем и осавремењивањем наставе у цјелини и наставе у појединим предметима. Овим радом нисмо исцрпили сва педагошка питања и идеје пропагиране кроз педагошке часописе (гласила) учитељских удружења у Босни и Херцеговини у периоду аустроугарске власти (1878–1918.). Покушали смо да прикажемо само оне проблеме који имплицирају основне идеје којима су се руководили ствараоци и визионари из дидактичко-методичке области, а које су доприносиле развоју и унапређивању наставе и цјелокупног васпитно-образовног рада и које имају своју актуелност и данас.

Литература

Бањанин, М. (1907а). Познавање природе у основној школи. *Српска школа*, *педагошко-књижевни лист*, Орган Српског Учитељског удружења у Босни и Херцеговини, 15. децембра, свеска VI, стр. 161–167.

Бањанин, М. (1907б). Цртање у основној школи по новом методу. *Српска школа*, *педагошко-књижевни лист*, Орган Српског Учитељског удружења у Босни и Херцеговини, 30. децембра, свеска VII, стр. 202–206.

Бешлић, М. (1906). Сретен М. Аџић. *Учитељска зора*, *Лист за учитеља и школу*, фебруар, Мостар, стр. 29–31.

Бешлић, М. (1910). На који начин ћемо привикнути дјецу на самосталан говор. *Учитељска зора*, *Лист за учитеља и школу*, јануар, Мостар, стр. 11–14.

Бешлић, М. (1911а). Осврт на Оканoвићев књижевни рад. *Учитељска зора*, *Лист за народно школство*, април, Сарајево, стр. 103–105.

Бешлић, М. (1911б). Осврт на Оканoвићев књижевни рад. *Учитељска зора*, *Лист за народно школство*, јуни, Сарајево, 142.

Васић, Л. (1979). Учитељска зора (1905–1918). *Педагогија – часопис Савеза педагошких друштава Југославије*, бр. 3, Београд, стр. 259–290.

Вилденхаински, Р. (1906). Илири. *Учитељска зора*, *Лист за учитеља и школу*, јануар, Мостар, стр. 6–8.

Дивљан, П. (1914). Bell-Lacanster-ova метода и њена примјена у нашим народним основним школама. *Учитељска зора*, *Лист за народно школство*, фебруар, Сарајево, стр. 35–39

Дилбер, Ф. (1911). Нераздијељена настава. *Учитељска зора*, *Лист за народно школство*, октобар, Сарајево, стр. 267–272.

Нинић, А. (1906). Потреба очигледности. *Учитељска зора, Лист за учитеља и школу*, јануар, Мостар, 22.

Педагошка енциклопедија 1, Ур. Н. Поткоњак и П. Шимлеша. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства (1989).

Попара, М. (1914). Формални степени код рачунске наставе. *Учитељска зора, Лист за народно школство*, фебруар, Сарајево, стр. 53–55.

Уредништво (1906). *Учитељска зора, Лист за учитеља и школу*, јануар, Мостар, 8.

М-р Далиборка Б. Шкипина
Университет в Восточном Сараево, Философский факультет Пале

РОЛЬ ЖУРНАЛОВ УЧИТЕЛЬСКИХ ОБЩЕСТВ БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЫ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРЕПОДАВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

Трудно рассматривать в отрыве и сосредоточиться только на одном сегменте богатых активностей учительских обществ в Боснии и Герцеговине во время австро-венгерских властей, в данном случае деятельности по улучшению и совершенствованию преподавания, потому что запутанность и взаимосвязи содержания и видов деятельности, которые прямо или косвенно имеют влияние на воспитательную работу.

В этой статье мы сосредоточимся на обсуждении работ, статей и мнений ученых, авторов и мыслителей из дидактико-методологических областей, которые считаются поучительными и полезными для планирования и совершенствования обучения в начальной школе, и, следовательно, всей воспитательной работы.

Ключевые слова: *журналы, педагогические журналы, учительские общества, воспитательно-образовательная работа, дидактико-методологическая область, Босния и Герцеговина.*

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.015.3:159.953.5(082)
371.3(082)
371.12:159.923.3(082)

НАСТАВА и учење : циљеви, стандарди, исходи / [главни и одговорни уредник Снежана Маринковић] ; [организатори Учитељски факултет у Ужицу ... [и др.]]. – Ужице : Учитељски факултет, 2012 (Ужице : Братис). – 728 стр. : илустр. ; 25 cm

На спор. насл. стр.: Teaching and Learning. – Радови на срп., енгл. и словен. језику. – На врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу. – "Ова монографија садржи радове са међународног научног скупа под називом 'Настава и учење (циљеви, стандарди, исходи)', одржаног 9. новембра 2012. године, на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу." --> Предговор. – Тираж 200. – Стр. 15-16: Предговор / редакција. – Напомене и библиографске референце уз текст. – Библиографија уз сваки рад. – Резюме; Summary.

ISBN 978-86-6191-008-1
1. Маринковић, Снежана [главни и одговорни уредник], 1963- 2. Учитељски факултет (Ужице)
a) Настава – Методика – Зборници b) Учење – Методи – Зборници c) Наставници – Личност – Зборници
COBISS.SR-ID 194115084