УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Настава и учење

-Квалитет васпитно-образовног процеса-

Ужице 2013.

НАСТАВА И УЧЕЊЕ
– квалитет васпитно-образовног процеса –

НАСТАВА И УЧЕЊЕ
– квалитет васпитно-образовног процеса –

Издавач
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ
За издавача
Др Радмила Николић

Главни и одговорни уредник
Др Радмила Николић

Програмски уредници
Др Радмила Николић, др Миленко Кундачина, др Видан Николић

Програмски одбор
Dr Robert Bońkowski (Poljska), др Драго Бранковић (Република Српска), др Љупчо Кеверески (Македонија), др Снежана Маринковић (Србија), dr Milan Matijević (Hrvatska), др Радмила Николић (Србија), dr Eva Szórádová (Slovačka), dr Hašim Muminović (BiH), dr Mara Cotič (Slovenija), dr Pavel Doulík (Češka Republika)

Рецензенти
Dr Jana Duchovičová (Slovačka), др Љупчо Кеверески (Македонија), dr Dana Malá (Slovačka), dr Mara Cotič (Slovenija), др Данијела Василијевић, др Лидија Златић, др Драгољуб Зорић, др Марина Јањић, др Миленко Кундачина, др Снежана Маринковић, др Сања Маричић, др Оливера Марковић, др Љубинко Милановић, др Миомир Милинковић, др Видан Николић, др Радмила Николић, др Јелена Стаматовић, др Милован Стаматовић, мр Данијела Судзиловски, др Крстивоје Шпијуновић (Србија)

Организациони одбор
Др Радмила Николић, dr Eva Szórádová (Slovačka), dr Mara Cotič (Slovenija), др Миленко Кундачина, др Крстивоје Шпијуновић, др Драгољуб Зорић, мр Обрад Јовановић, др Милован Стаматовић, др Данијела Василијевић, др Жана Бојовић, мр Данијела Судзиловски

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

Лектори
Др Далиборка Пурић
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, 2013.

ISBN: 978-86-6191-015-9

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

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

– квалитет васпитно-образовног процеса –

Ужице
2013.

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
THE TEACHER-TRAINING FACULTY OF UŽICE

TEACHING AND LEARNING

– the Quality of the Educational Process –

Užice
2013.

С А Д Р Ж А Ј

ПРЕДГОВОР *13–14*

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Др Миленко Кундачина
Методолошки аспекти вредновања рада школе *17–28*

Dr Radovan Antonijević
Evaluation of Student Achievement: Qualitative and Procesual Aspects *29–40*

Dr Milan Matijević
Obrazovna sredina i udžbenici kao determinante nastavnog procesaa *41–52*

Др Славица Максић, др Јелена Павловић
Настава која подржава креативност *53–64*

I

Др Никола Поткоњак
Квалитет васпитно-образовног процеса може се утврђивати вредновањем остварености свих а не само неких његових задатака *67–72*

Др Радивоје Кулић
Различито вредновање инвестиција у људски капитал *73–80*

Dr Marjan Blažič
The Quality and Effectiveness of Education from the Perspective of the Polyfactorial Theory of Instruction *81–92*

Dr Mara Cotič
Learning and Teaching Probability in Basic Education in Slovenia *93–102*

Др Снежана Мирасчиева
Синергични приступ македонском образовном систему у функцији повећања квалитета образовања *103–110*

Dr Valentina Gulevska
Ethics in Macedonian Educational Curricula *111–120*

Др Драго Бранковић, мр Драган Партало
Методолошки поступци анализе квалитета садржаја учења у настави *121–132*

Dr Jurka Lepičnik Vodopivec
Self-evaluation, Assessing and Assurin Quality in Education *133–142*

Др Снежана Маринковић
Квалитет образовања у Србији – различити приступи *143–150*

Др Вера Радовић
Родне перспективе у образовним политикама *151–160*

II

Др Драгана Бјекић, др Лидија Златић, Милица Вучетић
Ка стандардима професионалног деловања наставника *163–174*

Др Јелена Стаматовић
Професионални развој и квалитет наставника *175–182*

Др Миле Илић, мр Љиљана Јерковић
Рецепција непосредних чинилаца учитељског студија *183–192*

Michal Čerešník, PhD., Marcela Verešová, PhD., Dana Malá, PhD.
The Formulation of Learning Outcomes through Implementation of the Revised Bloom's Taxonomy as a Means of Improving Further Education of Seniors *193–202*

Др Перо Спасојевић, мр Мирјана Јефтовић
Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета рада у вртићима *203–214*

Др Александра Анђелковић
Од професионалног развоја наставника ка квалитету учења и поучавања *215–224*

III

Др Радмила Николић, др Бранко Јовановић
Субјекатска позиција ученика у концепцији хуманистичке наставе и васпитања *227–240*

Dr Nenad Suzić, mr Nataša Popović
Emocionalni self-koncept osnovaca i njihove orijentacije u traženju pomoći *241–252*

Др Раденко Круљ, др Звездан Арсић
Избор и корелација наставних метода у функцији поспешивања квалитета васпитно-образовног рада *253–264*

Jana Duchovičová, PhD., ZuzanaBabulicová, PhD.
Psycho-Didactic dimension of Mediated Learning Theory *265–276*

Др Виолета Арнаудова, Хана Руси
Интеракцијски ефекти вежбања критичког мишљења студената и мотивације постигнућа *277–286*

Др Љупчо Кеверески
Педагошке импликације примене когнитивних мапа у процесу учења *287–296*

Dr Žana Bojović, dr Danijela Vasilijević
Identifying and Perceiving Beauty through Textbooks in Serbia *297–308*

Dr Jelena Maksimović, Dragan Cenić
Akciona istraživanja u nastavi i kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa *309–318*

IV

Др Миомир Милинковић
Дете и књижевност – хронотоп пута са становишта узрасног идентитета *321–328*

Dr Vida Medved Udovič
Slovenian Basic School Students' Reading Literacy in the Light of International Studies and National Testing of Knowledge *329–340*

Dr Robert Bońkowski
Nastava studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika na srbistici u Poljskoj: kvalitet obrazovnog rada i konačni rezultati *341–348*

Др Видан Николић
Квалитет наставника и садржаја у песми ***Страница из вежбанке*** *Жака Превера према квалитету у савременом васпитно-образовном процесу* *349–358*

Др Драгољуб Зорић, Милица Маглов
Структура поезије модерне (на примеру песама Милоша Перовића) *359–368*

Др Стана Смиљковић
Однос између ауторске и народне књижевности у читанкама за млађе разреде основне школе *369–376*

Мр Љиљана Костић
Лирске врсте у настави књижевности у млађим разредима основне школе *377–386*

Др Далиборка Пурић, др Буба Стојановић
Читанка у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе *387–396*

Др Милка Николић
Примењена лингвистика у функцији унапређивања квалитета методике наставе језика у млађим разредима основне школе *397–406*

Др Мирјана Стакић
Улога и значај литерарне секције у остваривању васпитно-образовних циљева наставе српског језика и књижевности *407–416*

Др Драгица Милинковић, др Миленко Пикула
Улога приче и слике у интегрисању почетне наставе математике и српског језика *417–430*

Mr Gordana Ljubičić
Methods and Approaches Used in Teaching English as a Foreign Language *431–442*

V

Др Сања Маричић, др Крстивоје Шпијуновић
Ставови учитеља о функцији и значају образовних стандарда у подизању квалитета почетне наставе математике *445–454*

Dr Darjo Felda
The Temporal Component in Mathematical Language *455–462*

Др Мирко Дејић, др Маријана Зељић
Компетенције учитеља за почетну наставу алгебре *463–472*

Др Нела Малиновић Јовановић, др Синиша Стојановић
Ефикасност остваривања програмских задатака наставе математике и операционализација знања ученика *473–482*

Др Илијана Чутура, др Ненад Вуловић
Савремена култура и реалност у креирању математичких проблема *483–490*

Др Оливера Марковић, др Миломир Ерић
Осавремењавање наставе математике коришћењем староиндијских математичких вештина *491–502*

Др Алија Мандак
Вредновање (евалуација) у настави математике *503–512*

Др Јасмина Милинковић
Аутентичне технике праћења напретка ученика у процесу наставе математике *513–522*

Мр Бранка Арсовић, др Жолт Наместовски
Образовни рачунарски софтвер – критеријуми за одабир и проверу квалитета *523–530*

VI

Др Горан Шекељић, др Милован Стаматовић
Ефекти наставе физичког васпитања на гимнастичка моторичка умења *533–542*

Dragan Marinković, Slobodan Pavlović
Koordinacija kao značajan faktor u razvoju drugih motoričkih sposobnosti predškolske dece *543–550*

Dr Maja Raunik Kirkov, mr Kristinka Selaković
Defining Quality Standards of Visual Art Educators for 21th Century *551–556*

Мр Данијела Судзиловски, Марија Ивановић
Значај музике за развој детета *557–564*

VII

Dr Emina Hebib, mr Zorica Šaljić
Inkluzivni pristup obrazovanju kao tematska celina u okviru akademske discipline Školska pedagogija *567–576*

Др Војко Радомировић
Идентификовање даровитих и креативних ученика основних школа наше актуелне педагошке праксе *577–586*

Др Живорад Миленовић
Координате инклузивне наставе у млађим разредима основне школе *587–596*

Dr Magdalena Baer
Osposobljavanje studenata učiteljske specijalizacije za učenje Brajevog pisma kao priprema za rad sa slepim učenicima *597–604*

C O N T E N T S

FOREWORD *15–16*

OPENING LECTURES

Dr Milenko Kundačina
Methodological Aspects of Evaluation of School *17–28*

Dr Radovan Antonijević
Evaluation of Student Achievement: Qualitative and Procesual Aspects *29–40*

Dr Milan Matijević
Educational Environment and Textbooks as Determinants of the Teaching Process *41–52*

Dr Slavica Maksić, dr Jelena Pavlović
Teaching for Creativity *53–64*

I

Dr Nikola Potkonjak
The Quality of the Educational Process Can Be Determined by the Evaluation of Achievement of All and Not Just Some of Its Problems *67–72*

Dr Radivoje Kulić
Different Evaluations of Human Capital Investment *73–80*

Dr Marjan Blažič
The Quality and Effectiveness of Education from the Perspective of the Polyfactorial Theory of Instruction *81–92*

Dr Mara Cotič
Learning and Teaching Probability in Basic Education in Slovenia *93–102*

Dr Snežana Mirasčieva
Synergic Approach to Macedonian Education System in the Function of Increasing the Quality of Education *103–110*

Dr Valentina Gulevska
Ethics in Macedonian Educational Curricula *111–120*

Dr Drago Branković, mr Dragan Partalo
Methodological Procedures in the Analysis of the Classroom-generated Learning Content *121–132*

Dr Jurka Lepičnik Vodopivec
Self-evaluation, Assessing and Assurin Quality in Education *133–142*

Dr Snežana Marinković
The Quality of Education in Serbia – Different Approaches *143–150*

Dr Vera Radović
Gender Perspective in Education Policies *151–160*

II

Dr Dragana Bjekić, dr Lidija Zlatić, Milica Vučetić
Towards the Standards of Professional Acting of Teachers *163–174*

Dr Jelena Stamatović
Professional Development and Teacher Quality *175–182*

Dr Mile Ilić, mr Ljiljana Jerković
Receptions of Direct Components in Teacher Education *183–192*

Michal Čerešník, PhD., Marcela Verešová, PhD., Dana Malá, PhD.
The Formulation of Learning Outcomes through Implementation of the Revised Bloom's Taxonomy as a Means of Improving Further Education of Seniors *193–202*

Dr Pero Spasojević, mr Mirjana Jeftović
Professional Development of a Kindergarten Teacher in the Function of Improving the Quality of Work in Kindergarten *203–214*

Dr Aleksandra Anđelković
From Professional Teacher Development Towards Learning and Teaching Quality .. *215–224*

III

Dr Radmila Nikolić, dr Branko Jovanović
Students' Subject Position in the Concept of Humanities and Education Courses *227–240*

Dr Nenad Suzić, mr Nataša Popović
Emotional Self-concept of Primary School Pupils and Their Orientations in Asking for Help *241–252*

Dr Radenko Krulj, dr Zvezdan Arsić
Selection and Correlation of Teaching Methods in the Function of Improving the Quality of Educational Work *253–264*

Jana Duchovičová, PhD., ZuzanaBabulicová, PhD.
Psycho-Didactic dimension of Mediated Learning Theory *265–276*

Dr Violeta Arnaudova, Hana Rusi
Interaction Effects of Critical Thinking Practice and Students' Motivation for Achievement *277–286*

Dr Ljupčo Kevereski
Educational Implications of Cognitive Maps Application in the Process of Learning ... *287–296*

Dr Žana Bojović, dr Danijela Vasilijević
Identifying and Perceiving Beauty through Textbooks in Serbia *297–308*

Dr Jelena Maksimović, Dragan Cenić
Action Research in Teaching and The Quality of Educational Process *309–318*

IV

Dr Miomir Milinković
Child and Literature – Chronotope of the Way from the Viewpoint of Age Identity *321–328*

Dr Vida Medved Udovič
Slovenian Basic School Students' Reading Literacy in the Light of International Studies and National Testing of Knowledge *329–340*

Dr Robert Bońkowski
Teaching Academic Discipline History of Serbian Language at the Serbian Language Studies in Poland: Quality of Educational Work and Final Results *341–348*

Dr Vidan Nikolić
The Quality of Teachers and Content in the Poem ***Pages from the Exercise Book*** *by Jacques Prevert to the Quality in Modern Educational Process* *349–358*

Dr Dragoljub Zorić, Milica Maglov
Structure of Modernist Poetry (on the example of Milos Perovic`s poems) *359–368*

Dr Stana Smiljković
The Relationship between the Authors' and Folk Literature in the Reading Books for the Younger Classes of Primary School *369–376*

Mr Ljiljana Kostić
Lyrical Forms in Literature Teaching in Younger Classes of Primary School *377–386*

Dr Daliborka Purić, dr Buba Stojanović
Reading Book in the Function of Experiencing, Understanding and Interpreting a Literary Work in Teaching the Younger Grades of Elementary School *387–396*

Dr Milka Nikolić
Applied Linguistics in the Function of Quality Improvement of Language Teaching in Younger Classes of Elementary School *397–406*

Dr Mirjana Stakić
The Role and Importance of Book Clubs for Primary Students in Trying to Accomplish and Meet Educational Objectives of Serbian Language Teaching *407–416*

Dr Dragica Milinković, dr Milenko Pikula
The Role of a Story and Image in the Integration of Beginning Teaching of Mathematics and Serbian Language *417–430*

Mr Gordana Ljubičić
Methods and Approaches Used in Teaching English as a Foreign Language *431–442*

V

Dr Sanja Maričić, dr Krstivoje Špijunović
Teachers` Views on the Function and the Importance of Educational Standards in Raising the Quality of the Initial Teaching of Mathematics *445–454*

Dr Darjo Felda
The Temporal Component in Mathematical Language *455–462*

Dr Mirko Dejić, dr Marijana Zeljić
Teacher Competence for the Initial Teaching of Algebra *463–472*

Dr Nela Malinović Jovanović, dr Siniša Stojanović
Efficiency of Objectives Accomplishment in Teaching Initial Mathematics and Operationalization of Students' Knowledge *473–482*

Dr Ilijana Čutura, dr Nenad Vulović
Contemporary Culture and Reality in Creating Mathematical Problems *483–490*

Dr Olivera Marković, dr Milomir Erić
Modernization of Mathematics Teaching by Using the Old Indian Mathematica Skills *491–502*

Dr Alija Mandak
Evaluation in Mathematics Teaching *503–512*

Dr Jasmina Milinković
Authentic Assessment Tehniques for Monitorig Studuents' Progress in Teaching Mathematics *513–522*

Mr Branka Arsović, dr Žolt Namestovski
Educational Software – the Criteria for the Selection and Quality Control..... *523–530*

VI

Dr Goran Šekeljić, dr Milovan Stamatović
The Effects of Physical Education Teaching *533–542*

Dragan Marinković, Slobodan Pavlović
Differences in Motor Abilities of Preschool Children on the Basis of Their Coordination *543–550*

Dr Maja Raunik Kirkov, mr Kristinka Selaković
Defining Quality Standards of Visual Art Educators for 21th Century *551–556*

Mr Danijela Sudzilovski, Marija Ivanović
The Importance of Music ın Child Development *557–564*

VII

Dr Emina Hebib, mr Zorica Šaljić
Inclusive Approach to Education as a Thematic Unit within Academic Discipline ***School Pedagogy*** *567–576*

Dr Vojko Radomirović
Identifying Gifted and Creative Elementary School Pupils in Our Current Pedagogical Practice *577–586*

Dr Živorad Milenović
Coordinates of Inclusive Education in Younger Grades of Elementary Schools..... *587–596*

Dr Magdalena Baer
Enabling the Students of Teaching Specialization to Master the Braille Writing as a Preparation for Work With Blind Pupils (Students) *597–604*

ПРЕДГОВОР

Ова монографија садржи радове са међународног научног скупа под називом „*Настава и учење (квалитет васпитно-образовног процеса)*“, одржаног 8. новембра 2013. 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 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; dp Јелена Стаматовић, доцент; мр Бранка Арсовић, асистент и мр Љиљана Костић. 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:

- анализа општег положаја образовања у друштву и разматрање могућности за промену као и поглед на *образовање као развојни ресурс*;
- повезивање и разматрање односа између образовне политике Републике Србије и квалитета образовања;
- везивање појма квалитета за ефикасност образовања;
- теоријско и прагматично разматрање проблема квалитета образовања у целини са нагласком на вишедимензионалност појма квалитета образовања:
  (а) квалитет *средине* у којој се одвија васпитно-образовни процес;
  (б) квалитет *наставника* – анализа квалитета наставника с позиција професионалних компетенција наставника;

(в) квалитет *садржаја* образовања;

(г) квалитет *процеса наставе/учења*;

(д) квалитет *дидактичких средстава* и ненаставних средства, која наставник и ученик користе у процесу наставе/учења.

(ђ) квалитет *школских постигнућа* ученика;

(е) квалитет *образовања деце са посебним потребама*;

(ж) квалитет *уџбеника*.

Монографија садржи 57 радова. То су писана саопштења са скупа чији су учесници из Србије, Словеније, Словачке, Пољске, Македоније, Хрватске и Републике Српске. Прва четири рада у монографији су уводни реферати а остали радови су саопштења са скупа и сврстани су у седам тематских целина: (I) општа питања квалитета образовања; (II) професионални развој наставника; (III) квалитет наставе/учења; (IV) дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области језика, књижевности, културе изражавања, развоја говора, страног језика; (V) дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области математике и информатике; (VI) дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области физичког васпитања, музичке и ликовне културе; (VII) инклузивни приступ настави и учењу.

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

Редакција

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.014:005.3
Изворни научни чланак
стр. 17–28

Проф. др Миленко Кундачина
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ ВРЕДНОВАЊА РАДА ШКОЛЕ

Апстракт: У раду се теоријски с методолошког аспекта разматра процес самовредновања и вредновања квалитета образовно-васпитног процеса у школи. Имајући у виду вишедимензионалност квалитета, у фокусу интересовања аутора су: предмет и избор и примена процедура, поступака, техника и инструмената самовредновања и вредновања. У развоју вредновања рада школе идентификована су два временска периода по начину и времену прикупљања података о квалитету као стању и квалитету као процесу. Први период своди се на спољашње вредновање и заснива на утврђивању остварености циљева и задатака образовања и то углавном когнитивних. У том периоду преовладавају квантитативни поступци. Други период, у коме преовладавају квалитативни поступци и самовредновање рада школе, заснива се на стандардима и исходима образовања.

Кључне речи: *квалитет, самовредновање, вредновање, школа, методологија, поступци, инструменти*.

1. КВАЛИТЕТ КАО ПРЕДМЕТ САМОВРЕДНОВАЊА И ВРЕДНОВАЊА

У свакој човековој делатности, па и у образовању квалитету се посвећује изузетна пажња. Тако је квалитет васпитно-образовног рада одувек био предмет и приоритет пажње државе и просветних органа, који су желели да добију информације о њему. Углавном досада све реформе школа имале су за циљ већи квалитет. Школе су добијале јавне захтеве у погледу унапређења квалитета образовања, са интенцијом да се утврди ефикасност и ефективност школа и утиче на побољшање рада.

У литератури наводи се више карактеристика појма квалитет: комплексност, мултидимензионалност, динамичност, развојност, субјективност, неограниченост, здраворазумска процена. Карактеристике се односе на наставни процес, наставника, ученика. Неке карактеристике могу бити различите за процењиваче. Схвата се не само као финални производ васпитно-образовног рада наставника и ученика, већ се посматра и у самом процесу, те тако се и може

сагледати развојност и динамичност као карактеристике квалитета. Квалитет образовања није статичан, већ променљив процес, који у свом континуитету омогућава достизање одређених стандарда. Квалитет образовања остварује се у развоју, односно развојној сфери образовног процеса. У студији *Школа и квалитет* (1998: 34) идентификују се четири различита поимања квалитета: (1) квалитет као атрибут (у специфичном смислу) или суштина (у општем смислу); (2) квалитет као степен изврсности или релативне вредности; (3) квалитет као добар или изузетан; (4) квалитет као неквантификована карактеристика или процес. Прво одређење је дескриптивно, друго и треће је нормативно, док је четврто дескриптивно или нормативно и садржи све горе наведене елементе.

Квалитет у образовању подразумева изграђен систем квалитета, кога чине елементи као делови тог система, и то организациона структура, одговорност, поступци, процеси и средства за спровођење управљања квалитетом. Основу управљања квалитетом у образовању чини процес вредновања. Квалитетно вредновање, као саставни део васпитно-образовне делатности и представља конститутивни елемент развоја квалитетног образовања (Ђерманов и Костовић 2006).

М. Бенет истиче: „Процес самовредновања је формулисан на квалитет постојеће праксе, истицање онога што је добро, препознавање недостатака или пракси коју је потребно развити, као и на израду плана у складу са установљеним приоритетом за развој“. Аутор такође наводи да самовредновање подразумева заједнички и лични план професионалног развоја наставника и води унапређивању саме установе (2013: 18).

Основно полазиште за вредновање рада школе и утврђивање њеног квалитета чинили су образовни циљеви. Они су изражавали генералне ставове о жељеним резултатима, али нису обезбеђивали апсолутни критеријум за процењивање да ли је квалитет васпитно-образовног процеса задовољавајући. Из тих разлога у реформисаној школи дефинисани су стандарди квалитета у свим областима (стандарди професионалних компетенција наставника, наставе, учења, стандарди квалитета уџбеника, стандарди квалитета постигнућа ученика), као параметри подизања квалитета образовања.

Имајући у виду да је процес самовредновања у школама Републике Србије већ у осмој години у примени да је нормативно утемељен и да као основицу има постављене области квалитета стандардизоване и конкретизоване у подручју вредновања за које су разрађени показатељи (индикатори), очекује се да школе већ имају разрађене процедуре, технике и инструменте помоћу којих се може пратити и процењивати оствареност индикатора, сакупљати подаци, који се анализирају, интерпретирају и коначно спроводе у правцу решавања уочених слабости (Кундачина, Стаматовић 2012: 24).

Потребно је имати у виду да у остваривању циљева васпитања и образовања међу сегментима васпитно-образовног система постоје бројне и разноврсне

везе у којима се испољава квалитет. То значи да је квалитет условљен међусобном интеракцијом низа фактора, пре свега ученика, наставника, организације школе, курикулума и друштвеног очекивања, низом унутрашњих и спољних фактора. Сва та стања организације успостављена су образовним стандардима.

Образовним стандардима се између осталог одређују и услови рада школе. Прописује их држава да би одредила минималне кадровске и просторне услове рада школе, и тиме обезбедила равномернију делатност свих школа на свом подручју. Основна категорија испуњености стандарда је мера која се исказује бројем као величином коју треба да испуни свака школа, нпр. да има најмањи број разреда, број смена, најмањи и највећи број ученика у одељењима, број ученика у одељењима која раде по посебном програму, број ученика у комбинованим разредним одељењима. Ради се о мерама које су стандардизоване и које захтевају да буду испоштоване. Ради се пре свега о квантитативном исказивању услова рада школе. Утврђивање квалитета рада школе подразумева, пре свега, сагледавање у којој мери су остварени образовни стандарди и исходи образовања.

С обзиром на то да се предмет вредновања рада школе своди на утврђивање квалитета образовно-васпитног процеса, то га је потребно операционализовати, тј. дефинисати у односу на примену поступака самовредновања и вредновања. Имајући у виду да је квалитет сложен и комплексан појам, да се испољава у комплексности варијација категорија, те да се широко тумачи, то захтева егзактну анализу примене на нивоу школе, разреда, одељења, ученика и наставника као индивидуа. Неопходно је ради утврђивања нивоа остваривања квалитета операционализовати његове димензије и конституенсе, оно што је предмет перципирања, ради поузданог, ваљаног и објективног мерења оствареног. За то је потребно, поред образаца за евидентирање стања и процеса обезбедити прикладне и проверене инструменте.

Вредновање образовања је комплексно и заснива се на проценама вредности процеса и исхода. Зато је у процењивању потребно узимати у обзир: нивое квалитета, чиниоце квалитета, инструменте за процену квалитета, документацију о квалитету, кориснике резултата вредновања и друго. Мора се имати у виду да се квалитативна вредновања углавном врше интуитивно, па појам квалитет често постаје субјективан, уколико се не пронађу ваљани индикатори за процену. У процесу реализације самовредновања и вредновања користе се скоро исте процедуре, поступци и инструменти као и код научног истраживања.

Квалитет рада школе требало би да изрази тотал у свим димензијама њене делатности, не само рационалног, већ и вредносног. У дужем временском периоду квалитет рада школе посматрао се у оквиру рационалне сфере и то у знању ученика, и процене одржаних наставних часова. Из таквог приступа поимању квалитета, као сложене категорије проистиче и потреба за дефинисањем његових конституенси. Постоје извесне тешкоће у раздвајању квалитативног и квантитативног у процесу вредновања. Сегментација предмета вредновања могућа је само у деловима који су мерљиви. Квалитет мора да се посматра у кон-

тексту значаја школских постигнућа ученика. Однос квантитета и квалитета је интерактиван.

Предмет вредновања и самовредновања у домену школе као система углавном је исти у већини европских земаља, а области вредновања су стандардизоване. Иако је ова тенденција присутна у већини европских земаља, контекстуалне разлике унутар и између система вредновања су велике. У Републици Србији стандардизација је извршена у оквиру квалитета рада образовно-васпитних установа, што је полазна основа за екстерно и интерно вредновање ових установа. Предмет самовредновања спецификован је на седам области квалитета и то: Школски програм и годишњи план рада, (2) Настава и учење, (3) Образовна постигнућа ученика, (4) Подршка ученицима, (5) Етос, (6) Организација рада школа и руковођење и 7) Ресурси.

2. ПЕРИОД СА ТЕЖИШТЕМ НА СПОЉНОМ ВРЕДНОВАЊУ

Период спољашњег вредновања квалитета рада школе остваривaн је током друге половине 20. века. Заснивао се на циљевима образовања као основним полазиштима, и то на утврђивању остварености когнитивних циљева и задатака образовања. Већа пажња придавана је квантитету. У том периоду пред школе су се постављала многа питања: како проценити квалитет целокупне организације васпитно-образовног рада, како перципирати промене, евидентирати их, како пондерисати прикупљене податке, коју документацију користити за узимање података, кога сматрати компетентним за учешће у комисијама за вредновање, да ли вредновање изводити на целокупној популацији ученика и наставника, како објективизирати целокупан процес вредновања.

Вредновање се сводило на оцењивање наставника од стране просветног инспектора, и то преко посета часовима наставе и остваривања увида у школску документацију коју је водио наставник, у разредне књиге, планове и припреме за часове. С обзиром на то да је ту дужност обављао мали број инспектора у односу на број школа и одељења, посете часовима наставе биле су ретке, али је постојала обавезна за сваког наставника, ради утврђивања његове оцене о раду. Мишљење школског инспектора у оцењивању наставника било је веома меродавно. Поред инспектора, часове наставе посећивали су директор школе, школски педагози, разредне старешине и други наставници. После посета часовима са наставницима су обављане стручне консултације, а на седницама наставничког већа читани извештаји инспектора, на којима су и инспектори понекад учествовали. Наставници су могли бити оцењени на нивоу три модалитета: „задовољава“, „истиче се“ и „нарочито се истиче“. Од оцене коју је добијао наставник зависило је његово напредовање у струци. Настао је период у коме је директор школе имао одлучујућу улогу. Директора школе оцењивала је комисија у саставу: просветни саветник, члан школског одбора, члан

савета за просвету општине. Након тога настао је период у коме су оцењивање наставника спроводиле комисије за оцењивање у чији састав су улазили наставници, директор школе и члан школског одбора. Затим се предмет вредновања проширио на све сегменте рада школе. У школама су постојали правилници о вредновању рада, којима су били регулисани предмет вредновања и извршиоци вредновања. У ту сврху коришћен је и приручник „Основе и мерила програмирања и вредновања рада основних школа и предшколских установа“ (1977). Поступак спољашњег вредновања провођен је од стране комисија заједница образовања и комисија педагошких завода. Школе су на нивоу општине, града или округа рангиране и разврстане у три категорије. Комисије су се служиле упутством за израду годишњих извештаја, програмом рада школе, материјалима стручних служба и просветне инспекције, резултатима проведених тестирања ученика. Сагледавано је и процењивано колико и како су остваривани програмски задаци рада школе. Снимање стања квалитета васпитно-образовног рада кретало се у интервалу од импресија процењивача присутних на часовима наставе до утврђивања чињеничних података који су уношени у обрасце, записнике, извештаје о педагошком надзору и резултата тестова знања проведених у одељењима која су се налазила у узорку. Сврха вредновања била је усмерена на примену резултата за стицања дохотка и награђивања према резултатима рада. Наставници су уносили податке у листе о обављеним пословима, на основу којих су додељивани бодови, а на основу којих се формулисао варијабилни део личног дохотка. Постојале су и две крајности гледања на евалуацију рада наставника. Прва теза, да васитно-образовни рад не може бити мерен, па тиме до краја објективно ни вреднован. Међутим, сваки посао по својој природи може бити на одговарајући начин вреднован објективним сагледавањем и проценама, али не и неким микронским мерењима. Друга теза, под „мерењем“ образовно-васпитног рада у први план истиче оно што народ назива „тражење длаке у јајету“. Цео поступак се сводио на утврђивање броја сати проведених у извршавању наставних и ваннаставних активности. Јединица мере била је сат проведен у некој активности. Такав начин евидентирања радних обавеза требало је да покаже да просветни радници у свом раду улажу исто толико времена као и радници у привреди. Разлике по основу квалитета постојале су у варијабилном делу личног дохотка наставника, у симболичном износу од 5% до 10%. Највише спотицања било је за квалитативне резултате рада. На седницама наставничког већа разматрани су извештаји педагошког завода о детаљним прегледима рада школе. Седницама су присуствовали саветници, те представници школских одбора.

Поред стимулација наставника у оквиру варијабилног дела личног дохотка за постигнути квалитет у рада, друга признања наставницима била су ретка. Изузетно су додељивана поводом дана школе, и то углавном за допринос успесима ученика на такмичењима на републичком и државном нивоу и ангажовање у јавној и културној делатности школа. Награде су додељиване од управе школе и заједнице образовања у виду плакета и новчаних износа, а део-

ма ретки наставници добијали су градско и неко државно признање. У оквиру стручних асоцијација појединци су проглашавани за „најбољег учитеља“ и сл. Стручно звање „педагошки саветник“ могао је добити предложени наставник чији се рад пратио годину дана од стране стручне комисије, именоване од Просветног савета Републике Србије, посебно за сваког кандидата.

Процена нивоа квалитета рада школе заснивала се на подацима прикупљеним анализом документације на обрасцима, протоколима посматраних часова, резултатима тестова знања, скала процене, чек листа са скалама процене. Обрасце који су представљалиу инструменте за снимање стања у самоевалуацији дизајнирале су саме школе, у одређеним случајевима тражени су у педагошким заводима, и то углавном тестови знања.

Поставља се питање колико је такав начин вредновања био заснован на методолошким поставкама и поступцима, колико су у евалуацији коришћени истраживачки инструменти и колико је самоевалуација била компатибилна са спољашњом евалуацијом.

Само вредновање рада школа сматрало се довољним условом за подизање квалитета, тј. – подизање нивоа резултата. Завршавало се на утврђивању стања без праћења процеса васпитно-образовног рада и пројектовања мера за његово побољшање. Приоритет у вредновању даван је раду наставника, на основу чега је добијао оцену. Већа пажња придавана је резултатима вредновања. Имало је карактер трансверзалног истраживања. Вредновање рада школе сводило се на контролу квалитета. Углавном се заснивало на резултатима когнитивних тестова. Емпиријска провера ефикасности постојала је само код новоуведених, наставних поступака, метода, средстава. Зависила је од ентузијазма појединих наставника. До изражаја је више долазио квантитативни приступ, у коме је исказиван општи успех ученика на крају школске године, успех на тестирањима ученика, количина времена наставника проведеног у ваннаставним активностима, број одржаних часова допунске и додатне наставе. Репер су били остварени циљеви васпитања и образовања. То је период који се углавном сводио на спољашње вредновање.

3. ПЕРИОД СА ТЕЖИШТЕМ НА САМОВРЕДНОВАЊУ

У реформисаној школи успостављен је такав систем вредновања који се реализује кроз спољашње вредновање и самовредновање квалитета рада школа. Поред утврђивања остваривања когнитивних циљева, проширује се и на некогнитивне циљеве. Заснива се на образовним стандардима и исходима образовања. Образовни стандарди и исходи образовања пружају смернице за процену квалитета. У таквом вредновању учествују сви наставници и стручни сарадници. „Посматрано из угла наставника, самовредновање представља стални процес анали-

зирања, кориговања и планирања наставне праксе и властитог доприноса целокупном животу и раду школе“ (Кундачина, Стаматовић 2012: 23). Док је самовредновање стални процес, спољашње вредновање представља тренутно стање.

У периоду квалитативног вредновања већа пажња поклања се подизању квалитета на виши ниво ослањајући се на потенцијале школе, наставника и ученика. Вредновање не остаје само на нивоу утврђивања стања образовно-васпитног процеса. Утврђују се услови који се сматрају повољним за подизање квалитета. Тражи се вредност доприноса вредновања, тако да вредновање више нема само контролу квалитета. Мерење резултата рада школе представља један од предуслова за њихово побољшање. Разлике у односу на први период постоје и у погледу примене метода и поступака, а и у примени резултата вредновања, који се користе као основа у формулисању предлога у начину побољшања праксе. Такво вредновање односи се на побољшање у примени наставних метода, наставних средстава и уџбеника. Док се први период сводио на вредновање, други је проширен самовредновањем, и тиме се створила основа за изградњу система вредновања, који претпоставља повезаност и условљеност ова два процеса.

У тако постављеном систему вредновања постављају се и питања методолошке природе: Да ли школе имају сопствени методолошки оквир активности самовредновања; Како операционализовати индикаторе квалитета; Како реализовати акционе планове израђене на резултатима самовредновања; Како посредством акционог истраживања реализовати успостављене акционе планове; Каква је компентентност процењивача; Како наставници доживљавају процес вредновања; Колико су кохерентни вредновање васпитно-образовног процеса и исходи вредновања; Колико је самовредновање у функцији спољашњег вредновања; Како се вредновањем прати остваривање образовних стандард и образовних исхода и сл. Истраживање Јелене Стаматовић показало је да је за већину наставника потребно додатно оспособљавање, те да је евидентна недовољна разноврсност у примени поступака и техника самовредновања (2011).

Самовредновање и спољашње вредновање у одређеној мери имају елементе истраживања, и то више акционог него емпиријско-аналитичког. Акционим истраживањем обезбеђује се мењање постојећег стања у промене које ће бити функционалне. У самовредновању уводи се „критички пријатељ“, особа од стручног ауторитета и од поверења која пружа подршку и подстиче на објективност у преиспитивању сопствене праксе.

Мора се имати у виду да су квантитет и квалитет образовно-васпитног рада нераздвојни, најчешће се у показаном квантитету изражава и квалитет. Међутим, уколико је у било ком погледу у овој процени присутан субјективни чинилац, односно субјективно гледање од стране онога ко вреднује, сасвим је сигурно да ће доћи до застрањивања и необјективних процена нивоа квалитета.

Вредновање може реализовати сваки наставник који мора да поседује способност критичког осврта на сопствену праксу, да има методолошку компе-

тентност у самовредновању изражену кроз знање и умења примене одређених поступака и инструмената. Такође је неопходно да поседује способност за анализу добијених резултата и сврсисходну примену резултата у мењању постојеће праксе и свог рада.

Природа самовредновања рада школе је емпиријска. Ради се о прикупљању података ради утврђивања чињеничног стања, онога што јесте и израде програма мера за подизања квалитета васпитно-образовног процеса на виши ниво. Приоритет вредновања са рада појединца у самовредновању пренео се на школу. У Републице Србији у процесу вредновања школе добијају оцене изражене у модалитетима изванредан/врло добар (оцена 4), добар (оцена 3), задовољава (оцена 2) и не задовољава/слабо (оцена 1), а које показују ниво остварености индикатора квалитета у појединим областима.

Имајући у виду да је структура школе сложена, у самовредновању се примењује више поступака који представљају начине процењивања школске праксе: циљани разговори, интервјуи, анкетирање, групне дискусије, групне расправе, посматрање наставе, вредновање радова ученика, вредновање школских докумената, анализа школске статистике, анализа фото-документације. У неструктуриране облике прикупљања података спадају и анализа забелешки наставника, личних дневника, међусобно праћење или хоризонтално вредновање ради упознавања и међусобне размене искустава. Поступак Свот анализа користи се за утврђивање властитих снага и слабости рада школе, 5w техника, 5 х техника, Техника рибље кости користи се за анализу проблема помоћу броја могућих узрока. Мозговна олуја назив је технике вођења групног интервјуа чији је циљ изнаћи решење спонтаним идејама, мислима и асоцијацијама учесника. Фокус групе користе се када није могуће консултовати сваког појединца у вези повратних информација о одређеној теми, расправе о мишљењима ученика на седницама тима за евалуацију, разних комисија и стручних органа. Анегдотске белешке представљају поступак наративног описивања значајних догађаја који су посматрани или значајних детаља у понашању који су се десили током неке активности. Техника употребе портфолиа као колекције докумената и материјала наставника састоји се у коришћењу и сагледавању наставниковог рада, развоја и његове рефлексије, као резултата сталног процеса самовредновања. У дневнику наставника воде се личне забелешке израђене као чињенице и рефлексије о размишљањима и анализи властитих поступака, ставова, емоција. Белешке у дневнику наставника користе се за анализирање, тумачење и предузимање активности на превазилажењу слабости. Видео-снимци наставе и осталих активности у школи користе се за објективније праћење и сагледавање ситуација током одређене наставне и ваннаставне активности. Повољност је у томе што се неки снимци могу задржати у поступку анализе. Уз присуство осталих наставника омогућује се хоризонтално вредновање. Посматрање наставе и учења као поступак самоевалуације мора бити засновано на јасним критеријумима и мора бити објективно, пажљиво испланирано, спроведено и евидентирано.

Носилац самовредновања у школама је тим наставника за самовредновање, уз учешће осталих наставника и стручних сарадника. Тим за самовредновање израђује план спровођења самовредновања, у коме се одређује предмет праћења, врши избор техника, дефинишу индикатори онога што се прати и вреднује, израђују инструменти праћења, упознају учесници са начином и процесуром реализације. Залаже се за објективност реализације самовредновања. Тим за семовредновање своје активности креира према властитом сценарију, имајући у виду индивидуалне карактеристике и посебности школе. Активности му се не намећу споља, у виду задатака. У тиму и стручним органима воде се расправе о постигнућима ученика, о побољшању индивидуалних метода наставника. Тим ради на побољшавању метода праћења постигнућа ученика на основу утврђених стандарда постигнућа, упоређује постигнућа на тестовима знања са резултатима на националном нивоу, снима спремност наставника за побољшање образовно-васпитне праксе. Утврђивање квалитета процесом самоевалуације не спроводи се у циљу образовне реформе, нити непристрасне академске анализе, већ мењања праксе. У самовредновању не може се остати само на утврђивању остварености универзалних стандарда. Утврђују се услови који егзистирају у окружењу, амбијенту школе, и то они који се сматрају најповољнијим за подизање квалитета.

Утврђивање квалитета образовно-васпитног процеса треба да доприноси идентификовању оних који показују слаба постигнућа, како наставника, тако и ученика. Тим за самовредновање разматра како функционише њихова школа у смислу проналажења начина за побољшање квалитета. У том правцу обезбеђује се професионални развој наставника, са тежњом да се сви наставници укључе у процес самовредновања. Профилишу се вредности које се односе на целокупну школу и све наставнике и стручне сараднике. Тражи се релативни положај одељења, разреда, школе у односу на друга одељења, разреде, школе. Установљују се ефекти побољшања у односу на претходно стање, посебно ако су претходне процене биле незадовољавајуће.

Основни поступак у спољашњем вредновању је анализа документације. Предмет анализе је документација о раду и делатности школе, и то: белешке са састанака већа, фотографије са разних активности, извештаји тима за вредновање, упитници за родитеље, упитници за ученике, упитници за наставнике. Очито је да се више ради о неоптрузивним инструментима.

У процесу самовредновања могу се применити разни инструменти за прикупљање података. Они се разликују с обзиром на циљ, садржај, структуру и форму. То су: протоколи посматрања, анкетни упитници са отвореним и затвореним питањима, стандардизовани упитници, контролне листе, снимци, видео записи, тестови као структурирани облици прикупљања података, скале процене, нумеричке, атрибутивне, графичке и комбиноване, скале ставова, чек листе показују присуство појава које указују на показатеље и степен појављивања, портфолио. Чек листа са скалом процене погодна је за посматрање, пра-

ћење, констатовање и процењивање учесника образовно-васпитног процеса, наставника и ученика у реализацији васпитно-образовног процеса. На нивоу школе дизајнира се унифицирани протокол за посматрање часова. Критеријумским тестовима обезбеђује се стандард и критеријуми које сваки ученик треба да постигне. За структуриране инструменте потребно је поштовати стандардизоване норме обликовања и примене. У томе могу помоћи: *Приручник за самовредновање и вредновање рада школа*, *Инструменти за рад школског педагога* Н. Трнавца, *Инструменти за посматрање часова* М. Вилотијевића.

Процес самовредновања своди се на прикупљање података, који могу бити квантитативни и квалитативни. Ови други су у виду повратних информација од ученика, наставника и родитеља ученика. Такве податке треба пажљиво разматрати. Тако добијене информације у виду података наставнику служе за добијање слике о властитом раду и основа су за сагледавање и корекцију сопственог рада и побољшање квалитета. Служе првенствено за извођење доказа. Тим за самовредновање добија дијагностичку димензију у процесу рада наставника.

Процес самовредновања не завршава се прикупљањем података и повратних информација. Подаци треба да су ваљани, поуздани, релевантни, актуелни и да се односе на критеријуме. Неопходна је квантитативна и квалитативна анализа података и њихово вредновање, пондерисање, категоризација, рангирање, аргументована и документована расправа. Поређење података врши се на основу доступних репера, чиме се осигурава њихова валидност. Користе се за указивање кретања, тј. тренда посматране појаве, доношење закључка о ефикасности. Предмет мерења су крајњи исходи наставних и ваннаставних активности.

Подаци који се добију снимањем процеса и стања користе се да укажу на стање у односу на стандард и образовне исходе. У самовредновању углавном се користе коефицијенти изводљивости стандарда као показатељи поштовања рокова за извршавање одређених поступака. У истраживању се користе сложеније статистичке мере. Добијени резултати засновани на појединачним показатељима не могу замене резултате у свим областима знања. На основу података утврђује се тренд квалитета, да ли утврђено стање има тенденцију пада или раста, утврђује се ниво одакле почиње успон и пад. Статистика о школским појединостима у функцији је потпомагања процеса самовредновања. Сазнања до којих се долази самовредновањем подижу осећање компетентности наставника. Упоредна анализа на основу података обавља се на нивоима одељења, разреда и школа, по одабраним параметрима квалитета. У квалитативној анализи стања разматрају се релевантни докази изведени из добијених података, на основу којих се доносе закључци који се уграђују у извештај о самовредновању. Квалитативни подаци могу више да обогате анализу стања. Они прате конкретне ситуације и поткрепљени су. Пружају целовитију и комплекснију слику. Прикупљају се током континуираног временског периода. На основу њих добија се одговор зашто и на које начине су ствари такве какве јесу. Помоћу њих ћемо лак-

ше разумети посматрану ситуацију. Прикупљени подаци се анализирају, упоређују и изводи њихова интерпретација у оквиру релевантног контекста.

Извештај о самовредновању најчешће садржи три стандардна дела: (1) опис и процену остварености стандарда квалитета рада школе, (2) предлог мера за унапређивање квалитета и (3) начин праћења остваривања предложених мера. Извештај је основа за развојно планирање школе, годишње планирање школе, као и индивидуално планирање сваког наставника. Конкретизација активности које су усмерене на унапређење рада разрађује се у акционим плановима школе.

ЗАКЉУЧЦИ

У проучавању вредновања рада школа издвојена су два периода у развоју вредновања рада школе: (1) Период у коме је преовладавао квантитативни приступ и (2) Период у коме су преовладавали квалитативни поступци. Први период сводио се углавном на утврђивање остварености когнитивних циљева и задатака. Само вредновање рада школа сматрало се довољним условом за подизање квалитета, тј. – подизања нивоа резултата. Завршавало се на утврђивању стања без праћења процеса васпитно-образовног рада и пројектовања мера за његово побољшање. Већа пажња придавана је резултатима вредновања. Имало је карактер трансверзалног истраживања. Вредновање рада школе сводило се на контролу квалитета. То је период који се углавном сводио на спољашње вредновање.

У периоду квалитативног вредновања већа пажња поклања се подизању квалитета на виши ниво ослањајући се на потенцијале школе, наставника и ученика. Не остаје се само на утврђивању стања. Утврђују се услови који се сматрају повољним за подизање квалитета. Тражи се вредност доприноса вредновања. Више вредновање нема само контролу квалитета. Мерење резултата рада школе значило је као предуслов за њихово побољшање. Разлике постоје и у погледу примене метода и поступака и у примени резултата, који иду са предлозима у начину побољшања праксе. Односи се на побољшање у примени наставних метода, уз адекватна наставна средстава и уџбенике. Док се први период сводио на вредновање, други је проширен самовредновањем.

Литература

Benneet Maureen i sar. (2013). *Vodič za samovrednovanje u predškolskim ustanovama.* Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Jurić-Marša Blaženka i Beljan Ksenija (2009). Poboljšanje kvalitete, str. 171–214. U: Zbornik radova: *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Кундачина Миленко и Стаматовић Јелена (2012). Акциона истраживања у функцији самовредновања рада школа. *Учитељ*, XXX, 1, стр. 22–28.

Кундачина Миленко (2003). Функција евалуативних истраживања у реформи образовања. *Годишњак за психологију*, Ниш, Филозофски факултет, 2, 47–58.

Pedagoški državni standardi (2008). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Правилник о вредновању квалитета рада установа (2012). Службени гласник Републике Србије, 9.

Правилник о стручно-педагошком надзору (2012). Службени гласник Републике Србије, Београд, 34.

Приручник за самовредновање и вредновање рада школа (2005). Београд: Министарство просвете и спорта и Британски савет, Београд.

Стаматовић Јелена (2011). Квалитет и самовредновање рада наставника, У: Зборник: *Настава и учење: стање и проблеми*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 265–274.

Школе и квалитет (1998). Књига 1. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Проф. Д-р Миленко Кундачина
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Резюме

В настоящей работе теоретически рассматривается процесс собственной оценки и оценки качества образовательно-воспитательного процесса в школе с методологического аспекта. Учитывая многозначность качества, в фокусе автора находятся: предмет, выбор и применение последовательности, техники и инструментов собственной оценки. В развитии оценки работы школы идентифицированы два периода времени по способу и времени сбора данных о качестве, как состоянии и качестве, как процессе. Первый период представляет собой внешнюю оценку, и он базируется на определении достигнутых целей и задач образования, в основном когнитивных. В этом периоде доминируют количественные действия. Второй период базируется на стандартах и результатах образования, в котором доминируют качественные действия и собственная оценка работы школы.

Ключевые слова: *качество, собственная оценка, оценка, школа, методология, действия, инструменты*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.26/.27
Изворни научни чланак
стр. 29–40

Radovan Antonijević, Ph. D., Assoc. Prof.
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

EVALUATION OF STUDENT ACHIEVEMENT: QUALITATIVE AND PROCESSUAL ASPECTS[1]

Abstract: Evaluation of student achievement is performing through a process of permanent monitoring the achievement progress in particular areas of teaching. In the process of teaching, evaluation is mainly performed through the assessment process, as a key segment of the evaluation. Student achievement accomplished in the process of education and teaching can be generally divided into three areas, *development of abilities*, *mastery of skills* and *knowledge acquisition*. In these three developmental areas, there is learning as a key tool to accomplish achievement, so that progress in any of these three areas is realized on the basis of performing different learning activities. Student abilities, skills and knowledge are interrelated and conditioned, and are in a kind of complex relationship of interdependency. For example, any skill in a student, which has already mastered or is in the process of mastering, represents a specific symbiosis between elements of different abilities (cognitive and/or physical), as well as different elements of knowledge that the student has accomplished. This interdependence of developmental areas makes complex procedures and the whole process of evaluating the level and quality of student achievement. In the process, it is necessary to take into account that student achievement is accomplished as a set of different elements of achievement. Due to the complexity of their relationships emerge qualitative and processual aspects of evaluating student achievement. Qualitative aspect refers to the ways of exploring general and specific characteristics of abilities, skills and knowledge in which is made developmental progress. The processual aspect of evaluation is related to determining the ways in which development progress is accomplished in some areas of achievement.

Key words: *student achievement, ability, skill, knowledge, evaluation, assessment, qualitative aspect, processual aspect*.

[1] 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.

Student achievement that are realized in the processes of education and teaching are represents the outcomes of mastering curriculum contents of this processes, the contents selected in accordance with the aims and objectives of education and teaching. Students' achievement in teaching is an immediate indication of the success (failure) of students and the level of progress realized in the process of teaching. They can be grouped into three areas (lines of development), and they relate to (1) *development of abilities*, (2) *mastery of skills*, and (3) *acquisition of knowledge*. Learning activities are exercised in all three areas of accomplishing achievement, as a key tool for its realization. Thus, it can be considered that progress in any of these three areas is achieved using a variety of learning activities. Abilities, skills and knowledge in students can only be conditionally separated into these three areas. Essentially, they are interconnected and conditioned, and it can be said that their development is part of the whole cognitive development, in which the three sub-processes exist in a complex relationship of interconnectedness and interdependence, one of the others.

What kind of relationship exists between the ability, skills and knowledge in students? Any skill in student, which has already mastered or is in the process of mastering, represents a specific symbiosis between elements of different abilities (cognitive and/or physical) and different elements of knowledge acquired by the student. In order to be exercised planned activities within performing some skills (thinking operations, for example, if it is a cognitive skill), it is necessary to be develop specific capabilities, as well as a significant basis of exercising activities (Aikenhead, 1997). At the same time, there is also the aspect of knowledge, among other things, on how some activity of thought is practiced, what are the effects of its practicing, how are operations of thought related to each other, etc. Thus, the achieved progress in mastering some skills is immediate based on usage of capacities in the area of abilities and knowledge. On the other hand, some cognitive ability develops from exercising intellectual activities in the process of mastering a skill and improving the skill by training, through the process of acquiring knowledge that takes place with the help of learning activities, which take place with the use of cognitive capacities that have been developed or in the beginning of its development, therefore by the usage of abilities and skills. Indeed, these are very complex relationships.

These three previously mentioned areas of student achievement are not the only areas of achievement, but they are certainly the three most important and basic areas. In addition, students are accomplishing achievement through a number of other specific areas of achievement, such as the adoption of values, beliefs, attitudes, etc., improving the level of educational aspirations and motivation for teaching and learning, habits' formation in different areas, improving existing and developing new interests, as well as in other areas in which some progress in achievement occur. These particular areas of achievement are multiple associated with basic areas of achievement, and connections to them are made by the relationships of mutual dependence and interdependence.

The complexity of the established connections and relationships in developmental process between the lines of development of abilities, skills and knowledge, makes evaluation of student achievement that is accomplished in the classroom extremely complex. On the basis of this complexity, there is a variety of important issues and dilemmas, which is necessary to explore for giving the appropriate answers and resolve them, with the aim of achieving the highest level of evaluation quality. One of the key issues in the evaluation of student achievement relates to the fact what is *subject of evaluation* (Martin et al., 2004; Antonijević, 2007b). If student achievement exists in these three areas (abilities, skills and knowledge), whether the subject of evaluating achievement outcomes should be realized progress which would be assessed separately in these three areas of achievement. The complexity of the connections and relationships that are established between these three lines of development makes it very complicated, and it is almost impossible to make „clear evaluation“ of achievement in each of these developmental areas. So, the problem is how to make an estimation of the progress in the development of some specific ability, and at the same time to be sure that we get a completely independent assessment of the ability progress, in relation to the development areas of skills and knowledge. The problem arises precisely from the fact that in reality the abilities, skills and knowledge are inseparable to each other, they are closely connected and interdependent.

Evaluation of student achievement is ordinary established as a *system of evaluation* and *evaluation process*. For the evaluation of student school achievement, which is defined as the *classroom assessment*, the terms *system of assessment* and *assessment process* are used. System for the assessment of achievement is a way of settling all the essential elements concerning assessment of student achievement in particular teaching areas and at particular levels of education. On that basis, the assessment of student achievement has a systemic form (Antonijević, 2008), with characteristics that determine the quality of evaluation in the whole. The evaluation process is related to the course of carrying out all planned activities and operations of the evaluation, and based on that activities, the evaluation has *processual character*.

Evaluation of student achievement is realized through a kind of undertaken measurements, and as the outcomes of which should be the *results of measurement*, expressed in a quantitative or qualitative manner, or in a combined way. It can be accepted that *measurement is a tool of evaluating (assessing) student achievement* (Mullis et al., 2005; Gojkov, 2009) and the series of procedures so should help to express student achievement through the results of measurement. In this area there are different issues, dilemmas and obstacles that need to be overcome in order to achieve a certain level of quality of evaluation outcomes. Initial question is related to the previously mentioned problems related to the subject of evaluation outcomes. In this case, the question refers to what the evaluation procedures can and should be the tools of measurement, while at the same we can measure exactly what we want to measure. In addition, there is the importance of other issues related to the

measurement of achievement, such as the following: in what ways can we effectively measure, which is the starting point for measuring, how the results of the measurement can be compared in an objective way, and other issues.

DIMENSIONS OF EVALUATION QUALITY

There are different dimensions of quality of student achievement evaluation. In this work, we have chosen to explain some of them, which should necessary be present in process of evaluation. Those are (1) *objectivity*, (2) *efficiency*, and (3) *effectiveness*.

Objectivity of evaluation. Objectivity in general represents one of the characteristics of some fact, statement or theory, which means that they are based on reality, so they are real, correct, true, and not oriented to subjective estimations. „Objective“ in general sense means real, correct, true and independent of subject and his/her thinking. This concept is used in science in the sense of unbiased, independent from personal interest, needs, desires, fears and expectations of scientists.

Objectivity of student achievement evaluation represents one of the key dimensions of evaluation quality, which need to be realized in system and process of evaluation. It relates on each models and procedures of evaluation of student achievement in process of education. Objectivity is dimension of evaluation quality, but there is also *principle of objectivity*, as a kind of general request and norm which must be realized in system and process of evaluation. As principle, it represents necessity to eliminate in evaluation process, in the greatest extent, elements of subjectivity of estimations, as results of applying different procedures of measurement (Gojkov, 2009), to enable that this process goes based on objective facts and accepted criteria.

Objectivity of the evaluation relates to the need to evaluate exactly what should be subject of evaluation. This aspect of objectivity relates to the validity of the evaluation (assessment). The key difference in this aspect of the objectivity of evaluation can be seen in the two types of knowledge tests, which are used as instruments of assessment. These are *standardized* and *non-standardized achievement tests*. Whether we apply it in the classroom as an instrument for testing students' knowledge, or used as an instrument for evaluating student achievement in international studies, it is essential that a standardized test of knowledge possesses the necessary methodological characteristics of the instrument for objective measurement. These characteristics can be realized using the pilot testing, and based on these results an optimum level of quality can be reached, regarding measuring characteristics of the test. Non-standardized knowledge test applied by the teacher for the purpose of exploring the level and quality of acquired knowledge in the field of teaching, does not necessarily possess all characteristics of a real measuring instrument that is used in scientific study. However, such a test of knowledge cannot exist as a completely di-

sorganized series of test items, and with this test must be taken into account what is measured and how it is measured, for the purpose of more precise measuring of student achievement in a particular area of teaching.

Efficiency of evaluation. Efficiency in general can relate to the way how a system functions, any kind of system, as the level of interoperability functioning of different parts of the system structure, and the structure as a whole. If systems can be conditionally divided into spontaneous and non-spontaneous, in this sense the efficiency should be seen primarily as a feature of non-spontaneous system, one that is pre-planned and organized, the system as a human creation. In addition to these general divisions, non-spontaneous systems can be divided into static and dynamic, as well as the technical and social systems. All of these systems are characterized by the presence of a certain level of optimal functioning of the system (Antonijević, 2012), so the efficiency of the system can be regarded to the fact of the optimal functioning of the system. These general characteristics of the efficiency of the system is also related to the efficiency that occurs as a dimension of quality of the evaluation of student achievement, which is emerging as a complex system within the educational process.

Efficiency refers to the optimal course of the process (the level of optimality), which is specifically related to the processes of social and interpersonal character, and especially to those whose implementation is part of a previous conceptualization and planning (intentional processes). In general, the efficiency of the process can be defined as the optimal development of the process, as a whole, and specific parts of the process (sub-processes) that are parts of the whole. For a pre-planned and organized process of social character can be considered to be effectively carried out if each successive stage in the process is, to the greatest possible extent, the optimal way to the intended outcomes. It also refers to the efficiency that is needed to be realized, inside the evaluation process of student achievement.

Effectiveness of evaluation. Effectiveness of evaluation as a dimension of evaluation quality is closely related to the dimension of evaluation efficiency and it is only conditionally possible to separate these two dimensions of evaluation. The view will be accepted that the effectiveness relates primarily to the result (outcome) that is realized in area of a system functioning and the realization of a process. In this way, the effectiveness is also conceptualized as a dimension of education reform strategy in the education system in Serbia (Kovač-Cerović, 2004), and a similar concept can be accepted as effectiveness in the field of evaluation quality of student educational outcomes. Simply said, the effectiveness of the system of evaluation and the evaluation process is the relationship between the level and quality of undertaken activities and efforts, and the outcomes of that process, with the support of an established system of evaluation. In general, the effectiveness and efficiency as the dimensions of evaluation quality can be seen as complementary phenomena (Kyriakides, 2006), but in a way which effectiveness of evaluation represents outcomes of the evaluation system functioning and realization of the evaluation process.

PROCESSUAL AND OUTCOMES-ORIENTED EVALUATION OF ACHIEVEMENT

In general, the evaluation of student achievement can be done in different ways and with different aims. We pay attention here to the two main models of evaluation of student achievement, including: (1) *internal processual evaluation*, and (2) *external outcomes-oriented evaluation*. Both model of evaluation of student achievement have some characteristics, similarities and specificities, and within them they will be analyzed.

Internal processual evaluation. It refers to the evaluation of student work, activities and achievement made in classroom, that is, the actual assessment of student achievement in the realization of the prescribed curriculum contents in different areas and at different levels of education. It is conducted through the process and procedures of permanent monitoring, stimulating, checking and assessment. It presents basic evaluation, which takes place on the basis of established rules of evaluation (assessment), in different ways, having different principles, aims and objectives, which are usually formulated as principles and objectives of the assessment.

In Serbia, there are separate rules on achievement evaluation at primary and secondary level of education. The rules for primary education assessment constitutes „methods, procedures and assessment criteria for student achievement in individual subjects and student behavior, and other issues relevant to the assessment of students and adults in primary education“ and assessment itself is treated as a „continuous pedagogical activity that expresses the relationship of learning and knowledge, stimulate learning motivation and the student qualifies for an objective assessment of their own achievement and the achievement of other students, and develop a value system“ (*The Rulebook on assessment...*, 2011). There are established some of the important principles of assessment, in accordance with the Law on the Foundations of Education System (*The Rulebook on assessment...*, 2011), such as: (1) validity – assessment of what is relevant, according to established criteria and in an objective way; (2) equity in the assessment, without discrimination upon any basis; (3) respect individual differences, needs, age, previous student achievement and the current conditions in which the assessment takes place; (4) implementation of variety of methods and techniques of assessment; (5) publicity of assessment; (6) regularity and timeliness of assessment, and (7) instructiveness in giving feedback. Among these principles of assessment objectivity stands out as an important principle (requirement, standard), which is one of the necessary conditions to achieve validity of assessment. The above principles are the assessment requirements and standards which must be adhered to in the process of assessing student achievement, as determined by law (*Law on the Foundations of....*, 2009), to the whole process of monitoring and assessing, at as high as possible level of efficiency and effectiveness, in or-

der to have development impact for students, in terms of motivating students for higher levels of achievement.

There are certain characteristics and specifics of classroom assessment, which need to be discussed. (1) The evaluation is carried out through ongoing process of monitoring all segments of the work and activities of students, which should provide a comprehensive and objective assessment of the progress in student achievement (Gojkov, 2009), so that assessment should be a means of objective and reliable validation of achievement progress in students. (2) School marks are an indicator of the quality and effectiveness of teacher work and school, in achieving the set of aims, outcomes and standards of achievement. (3) Assessment has a *formative function*, and should allow regular monitoring and checking student achievement in mastering the curriculum contents, and includes feedback and recommendations that will be an important incentive for further progress of achievement. (4) Assessment has a *summative function*, that is to provide evaluating student achievement at the end of the program unit or for a specified period in certain areas of achievement (school subjects), and marks obtained by summative assessment, as a rule, are numerical marks and should be entered in the appropriate records of educational work. (5) As one of the important elements of assessment of student achievement, there is an *initial evaluation (assessment)*. This form of assessment has the role of determining the starting point („start“ position) in a particular area of student achievement. It is estimation at the beginning of the work and activities in a particular area of teaching, based on the fact that student has a current capacity, in terms of developed abilities, skills that he mastered, acquired knowledge and concepts, developed habits of learning, motivation levels, etc. The result of the initial assessment has not significance as other marks itself, but rather is a complex indicator of the current capacity of students, which serves as the basis for the application of certain procedures of individualization. (6) Assessment has a *motivational function*, which emerges from formative and summative functions of assessment (Gojkov, 2009). This is based on the fact that evaluation and assessment are powerful motivators of student activities, and the teachers often have the perception of students' motivation, such that it is based primarily on the need to obtain a „desired“ mark. These facts should be taken into account in the design of curriculum and activities that occur during its realization. (7) Assessment can be realized as *descriptive and numerical assessment*. Descriptive assessment expresses: (a) achievement of general and specific objectives and achievement standards in mastering the curriculum contents, (b) level of engaging students in learning, (c) progress in relation to the previous period, and (d) recommendations for further students' progress. Numerical assessment can be expressed in a variety of quantitative methods, by number or percentage, reflecting the realized quantitative level of student achievement. There are differences in the systems of education, in terms of the accepted modes of expressing numerical assessment (1–5, 1–10, 1–20, and the expression of 1–100 %). Numerical assessment includes the level of realizing aims and objectives of achievement, and adapted standards of achievement in

mastering the curriculum contents, as well as the level of engagement of students in the classroom.

In the case of school assessment, dilemmas that arise in connection with the way of assessment of student achievement in particular lines of achievement progress (abilities, skills, knowledge), come to the fore, especially for the way in which the assessment of the achievement is made in this model. In general, the teacher is not able to, nor it is his/her role, to assess achievement in any way in the area of abilities' development, despite the fact that the progress of this kind takes place in the classroom. Teacher assessment procedures shall assess student achievement in the areas of knowledge and skills. In this sense, the problem is how teacher can decompose progress in knowledge and skills, and assesses it despite the progress realized in the field of abilities' development.

External outcomes-oriented evaluation. It refers to the various types of external evaluations of student achievement, conducted with different aims (Bos, 2002). These are, for example, international evaluations of student achievement, such as PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), and others. In addition to international studies of educational achievement, this model of evaluation also includes *national testing* for standards of achievement, as well as *final exams* at the end of a particular level of education.

There are some common characteristics of international studies of educational achievement and **necessary attention should be paid on them**. (1) These studies are being implemented including a number of countries, that support the systems of education that can be greatly distinguished from one to another. Based on this, there are the conditions for the application of different types of qualitative and quantitative analysis and comparison of actual student achievement in specific areas, at the national and international level (Kyriakides, 2006). (2) These studies are being implemented to evaluate student achievement in specific areas of teaching and to a defined age of students, but not for the evaluation of achievement in general. For example, in the PISA study student achievement is evaluated in mathematics, science and reading literacy, while in the TIMSS study evaluation of student achievement is done in mathematics and science (physics, chemistry, biology and geography) (Antonijević, 2006). (3) These studies are implemented on large samples of schools, students and teachers (*large scale study*). In the case of PISA and TIMSS studies, it is sample of 15-years old students (PISA) and the students at the end of 8 years of education (TIMSS), range from 4.000–8.000 students from each participating country. Samples of schools, students and teachers in these international studies are designed centrally for all participating countries, and in strict accordance with the need to achieve the highest possible level of representativeness of the samples. (4) High level and quality of instruments of evaluation (achievement tests and questionnaires) is achieved, whose production undergoes strict methodological procedures. On this basis, high level of reliability of measurements is expected to be achieved, and the

presence of other important measurement parameters. In this way, the results of evaluation can be subjected to a variety of quantitative and qualitative analysis of the basic characteristics of student achievement. (5) They have worked out a sophisticated research (evaluation) methodology of assessing achievement (Martin et al., 2004), which implies the presence of various harmonization at the international level, for example, the case of harmonization is subject of evaluation, in relation to the specifics of the education systems, the specifics of the curriculum contents, specifics regarding applied models and methods of teaching and learning, etc. (6) Defined areas for evaluation of achievement are chosen (mathematics, science, language, literacy in certain areas, etc.). (7) They are designed to enable the collection of data about the various conditions that are part of the context of teaching and learning in specific fields. Based on that, a consideration of student achievement by connecting the context of the conditions in which it is formed. For example, in the TIMSS study there are questionnaires for students, teachers of mathematics and science, and school directors, for collecting data regarding the achievement of 8th grade students' achievement in contextual areas that are marked as (a) *curriculum*, (b) *schools*, (c) *teachers and their education*, (d) *characteristics of classroom activities*, and (e) *students*. (7) PISA and TIMSS studies use so-called model of *standardized scale score* for the expressing level of student achievement, represented by scale score points, which offers various opportunities of quantitative analysis of the results obtained.

An attempt is made in international studies of educational achievement to separately assess students' abilities and skills, on the one hand, and assess students' knowledge, on the other hand. For example, in the TIMSS study so-called cognitive domains are constituted, as an effort to evaluate separately developmental progress which is made through particular developmental lines (Mullis et al., 2005). These domains are defined as *knowing facts* (knowledge), *applying of knowledge* (referring to achievement in the development of skills to apply knowledge) and *reasoning* (referring to the achievement in the development of skills and abilities of reasoning). Nevertheless, there is a dilemma to what extent this method can achieve „clear measurement“ which can be applied to only one development line of achievement, despite the progress that is happening in the other two lines of development.

Methodological problems related to the absence of a study to provide an efficient means of adequate delineation of influence of various factors of the education process, with the opportunity to achieve a certain level of „clear measurement“ of the influence intensity on achievement that comes from some factor of achievement (Антонијевич и Спасенович, 2007). Therefore, more specific problems emerge: (1) how to perform precise delimitation of different influences (which could possibly be achieved through different models of experimental research), (2) how to „measure“ the level and quality which determine the extent of influence, (3) how to „measure“ common developmental effects of two or more factors of achievement, and other specific problems.

One of the specific methodological shortages that is also present in the TIMSS study is so-called „lack of information“, which refers to data collected by questionnaires and tests (Antonijević, 2007a). Therefore, some restrictions as a result can appear, regarding realization of deeper and more comprehensive analysis, conclusions and pedagogical implications. „Lack of information“ is present in some cases, and the reason for presence of this phenomenon in questionnaires can be found in the general orientation of the authors of items in the questionnaires, to create questionnaires which will help to collect a wide range of information, without orientation for deeper and more comprehensive data collection in some areas.

The purpose and objectives of the evaluation of student achievement are different in these two models of evaluation (internal and external), despite the fact that both have a role as models of evaluation, with orientation to determine the level and quality of student achievement. For example, in the internal model the purpose of evaluation (assessment) is to assess some actual level and quality of achievement, as the incentive for further progress of students, in terms of achieving higher level of achievement quality. On the other hand, the purpose of external evaluation is precise observing the „state“ of student achievement and allow comprehensively examining the complex relationship between student achievement and the conditions in which it was realized. The internal model of evaluation takes place during the process of realization of achievement, while in the model of external evaluation observing of achievement occurs at the end of this process.

Indicators of student achievement that comes from the two models of evaluation are not directly comparable. The key reason for this is that inside the two models different and incompatible systems of quantifying the level of student achievement are used. In the process of classroom assessment those are marks, and in the international evaluations of student achievement the system of standardized scale score (points) is used.

* * * * *

Evaluation quality of student achievement is determined by the different dimensions of the complex system and process of evaluation, regardless the field in which evaluation is performed. Therefore, it is necessary for this process to fulfill necessary requirements, in terms of its objectivity, efficiency and effectiveness. These dimensions are applied in particular ways to the model of internal evaluation (classroom assessment), and to the model of external outcomes-oriented evaluation of student achievement (international evaluations of student achievement). In general, the area of evaluation of student achievement is followed by various issues, dilemmas and obstacles that make this kind of evaluation to be a complex system that contains different procedures and activities. All of these facts must be taken into account, in order to improve constantly models, procedures, techniques and instru-

ments used in evaluation of student achievement. Particular challenge refers to the search for models of evaluation that will allow accurate measurement of achievement through specific developmental lines that relates to the ability, skills and knowledge in students.

Literature

Aikenhead, G. S. (1997). A Framework for Reflecting on Assessment and Evaluation; in *Globalization of Science Education: International Conference on Science Education*, Seoul, 195–199. (Retrieved 21.02. 2013, from: http://www.usask.ca/education/people/ainkenhead/seoulassess. htm).

Antonijević, R. (2006). Mathematics achievement of Serbian eighth grade students and characteristics of mathematics curriculum, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, No. 1, 225–246.

Antonijević, R. (2007a). 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*, Amsterdam: IEA, 269–281.

Antonijević, R. (2007b). Oblasti istraživanja postignuća učenika: TIMSS 2007 i PISA 2006 [Areas of evaluating students' achievement: TIMSS 2007 and PISA 2006], *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 373–386.

Антонијевич, Р. и В. Спасенович (2007). Образовательные успехи учеников восьмилетних и средних школ в Сербии [Educational achievement of primary school students in Serbia]; в Н. К. Сергеева, Н. М. Боритко, С. Гашич-Павишич и С. Максич (ред.): *Образование в эпоху перемен – Сборник научных статей.* Волгоград–Белград: ВГПУ „Перемена“, 65–76.

Antonijević, R. (2008). Serbia; in Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Olson, J. F., Berger, D. R., Milne, D., & Stanco, G. M. (Eds.): *TIMSS 2007 Encyclopedia: A guide to mathematics and science education around the World, Volume 2*. (527–536). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Antonijević, R. (2012). Procenjivanje efikasnosti u obrazovanju [Evaluation of efficiency in education]; u N. Vujisić Živković, M. Mitrović i K. Ovesni (prir.): *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, 25–42.

Bos, K. T. (2002). *Benefits and limitations of large-scale international comparative achievement studies: The case of IEA's TIMSS study.* University of Twente, Enschede.

Gojkov, G. (2009). *Dokimologija* [Docimology]. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Kovač-Cerović, T. i drugi (prir.) (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve – Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji* [Qualitative education for all – Challenges of Education system reform in Serbia]. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

Kyriakides, L. (2006). Using international comparative studies to develop the theoretical framework of educational effectiveness research: A secondary analysis of TIMSS 1999 data, *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 513–534.

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, G. J. Ruddock, Ch.Y. O'Sullivan, A. Arora & E. Erberber (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju [The Rulebook on student assessment in primary school] (2011). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 74/2011.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [The Low on the Foundations of Education System] (2009). Beograd: Prosvetni pregled.

Проф. др Радован Антонијевић
Универзитет у Београду,Филозофски факултет у Београду

ПРОЦЕЊИВАЊЕ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА: КВАЛИТАТИВНИ И ПРОЦЕСУАЛНИ АСПЕКТИ

Резиме

Вредновање постигнућа ученика изводи се кроз процес перманентног праћења остваривања напретка у посебним областима наставе. У процесу наставе вредновање се остварује кроз процес оцењивања, као кључни сегмент вредновања. Постигнућа ученика која се остварују у процесу образовања и у настави могу се сврстати у три области, и то: *развој способности*, *овладавање вештинама* и *усвајање знања*. У ове три развојне области јавља се учење као кључно средство остварења постигнућа, тако да се напредак у било којој од ове три области одвија на основу различитих активности учења. Способности, вештине и знања ученика међусобно су повезане и условљене и налазе се у односу међузависности. На пример, било која вештина код ученика, којом је већ овладао или је у процесу овладавања, представља специфичну симбиозу елемената различитих способности (когнитивних и физичких) и различитих знања које је ученик усвојио. Ова међузависност развојних области чини сложеним процедуре и целину процеса вредновања нивоа и квалитета постигнућа ученика. У том процесу неопходно је узети у обзир да се постигнуће ученика остварује као склоп различитих елемената постигнућа. Због сложености њихових међусобних односа јављају се квалитативни и процесуални аспекти вредновања постигнућа ученика. Квалитативни аспект вредновања односи се на начине утврђивања општих и специфичних својстава способности, вештина и знања код којих је остварен развојни напредак, док се процесуални аспект вредновања односи на утврђивање начина помоћу којих се остварује развојни напредак у појединим областима постигнућа.

Кључне речи: *постигнуће ученика, вредновање, способност, вештина, знање, квалитативни аспект, процесуални аспект*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.671
Изворни научни чланак
стр. 41–52

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

OBRAZOVNA SREDINA I UDŽBENICI KAO DETERMINANTE NASTAVNOG PROCESA

Apstrakt: Ciljevi i ishodi učenja koji se očekuju od današnje škole razlikuju se od očekivanja koja su pred školu postavljana prije pedeset ili 350 godina. Naime, prije 350 godina je Jan Amos Komensky objavio svoje najvažnije djelo (*Velika didaktika*) koje je značajno uslovljavalo način poučavanja i uređenje prostora u kojima će se poučavati u toku proteklih tristo i pedeset godina. U učionicama možemo, međutim, još uvijek pronaći istu opremu raspoređenu na isti način kao i prije 350 godina. Čak i najnovija informatička tehnologija oponaša didaktičku logiku i rješenja iz doba 17. vijeka: mnogo stolica poredanih u tri ili četiri kolone te oprema za prikazivanje onoga što će učenici morati nekoliko sati gledati i slušati, gledajući jedan drugome u zatiljak. Dakle, uloga subjekata koji uče je i danas, dominantno sjediti, slušati i gledati. Savremene ploče poznate pod imenom *pametne ploče (engl. smart bord)* i dalje su više u funkciji pomaganja rada nastavnika koji predaje i pokazuje negoli u funkciji pomaganja individualnih aktivnosti učenika. Uz pametnu ploču u jednom trenutku može biti aktivan samo jedan učenik (ili subjekt)! Uz pitanje uređenja i opremanja prostora za učenje i poučavanje i danas je nezaobilazna uloga udžbenika. O udžbenicima je pisao i već spomenuti Komensky, ali danas imamo nove spoznaje o pripremi i korištenju udžbenika. Udžbenik bi trebao biti dopunski izvor znanja i medij koji potiče učenike na raznovrsne aktivnosti. Koliko su današnji udžbenici u mogućnosti zadovoljiti potrebe učenika i očekivanja učitelja i drugih stručnjaka? Prati li didaktičko oblikovanje udžbenika spoznaje o psihologiji učenja i teorijama nastave i škole? To su neka od pitanja na koja autor nastoji odgovoriti uz analizu sredine u kojoj se odvija vaspitno-obrazovni proces, zatim razmatranje organizacije i uređenja prostora za učenje i poučavanje te druge medije koji se koriste za aktivnosti učenika i učitelja.

Ključne riječi: *ciljevi učenja, obrazovna sredina, nastavni proces, nastavne strategije, nastavni mediji, udžbenik.*

UVOD

Škola kao institucija oduvijek je bila uvjetovana tehnologijom, medijima, stilom života… U vrijeme kada je zaživio razredno-predmetno-satni sustav ljudi su, osim izravne ljudske komunikacije licem-u-lice, koristili napisane poruke na papiru i knjige. Ništa drugo nije korišteno kao komunikacijski medij, osim ako se izuzme slanje dimnih signala kod Indijanaca i slanje poruka na daljinu zviždanjem na prste.

Iako su pripadnici ljudske vrste za preživljavanje trebali različite kompetencije koje se ne mogu naučiti čitanjem knjiga niti slušanjem zanimljivih predavanja i pripovijedanja od strane učitelja, dugo će predavačka nastava ostati dominantna u osnovnim i drugim školama. Kasnije su se pojavili i mnogi drugi i atraktivniji mediji za komuniciranje, ali dominantna didaktička paradigma (predavačko-prikazivačka nastava) ostat će dominantna na sceni tri i pol stoljeća. I pored brojnih pokušaja predstavnika projekata i pravaca reformske pedagogije, izgled prostorije u kojoj se događa nastava nije se bitno mijenjao. U svim je prostorijama bilo točno određeno mjesto gdje bi trebao stajati učitelj, te kako će biti raspoređeni učenici koji sjede, slušaju i gledaju. I sva nova komunikacijska tehnologija stavljana je u funkciju olakšavanja nastavnikovih predavačkih aktivnosti, a od učenika je i dalje očekivano da sjede, slušaju i gledaju.

Neki učitelji, nažalost, i danas cijene učenike koji mogu detaljno ponoviti sve što piše u udžbeniku ili što je učitelj ili učiteljica na prethodnom nastavnom satu pričao i pokazivao. Ta sposobnost učenika da reproduciraju napisani tekst ili izgovorene poruke nije u funkciji stjecanja kompetencija koje su važne za život i preživljavanje u ovom vremenu. Ima mnogo varijabli u suvremenoj školi i nastavi koje treba i koje se mogu promijeniti, ali glavni subjekti u tim ustanovama nerado prihvaćaju promjene. Ljudi se nerado mijenjaju i ne vole da ih netko prisiljava na promjene! U ovom tekstu analiziramo prirodu nastavne komunikacije u suvremenoj školi i ukazujemo na neke mogućnosti i pravce mijenjanja uloga glavnih subjekata i dominantnih metodičkih scenarija u školi i nastavnom procesu.

DIDAKTIKA REALIZACIJE PROGRAMA I OBRADE NASTAVNOG SADRŽAJA

Oslanjajući se na dugo prisutnu didaktičku teoriju, najčešće rečenice koje izgovaraju učitelji i nastavnici su: Moram realizirati program!! Ili: Moram obraditi nove sadržaje! Upitajmo se svi što stvarno znači sintagma „realizirati nastavni program“? Kako se program realizira? Što u toj realizaciji rade učitelji, a što učenici? Slična je logika i uz pitanje Što znači „obraditi nastavni sadržaj“. (Mnogi učitelji još uvijek „obrađuju nastavno gradivo“!). Kod nekih didaktičara se mora posebno u mikrostrukturi nastavnog sata opisati etapa obrade (nastavnih sadržaja ili nastavnog gradiva)! U didaktičkoj literaturi koju proučavaju njemački, engleski, američki učitelji, tih didaktičkih sintagmi („fraza“) nema (vidjeti npr. Arnold und Lermen, 2006; Reich, 2006; Reece and Walker 2011). A i tamošnji učitelji i učiteljice se spremaju za organizaciju nastavnog procesa, dizajniranje nastavnih situacija, pomaganje u učenju i stjecanju važnih kompetencija, a ne za obradu sadržaja i „realiziranje programa“ na način kako se to radi na učiteljskim fakultetima država ove regije. Davno je jedan pedagog objašnjavao da ovdje „realizirati program“ znači ozvučiti ga pred učenicima nekog razrednog odjela, odnosno glasno prepričati teme iz službenog

školskog programa. Nastavnici, dakle, smatraju da je program realiziran ako su o svakoj temi nešto govorili i prikazivali pred razredom u učionici i sve to uredno zapisali u dnevnik nastavnih aktivnosti. Zato se i danas događa da neki nastavnici poslednje sate krajem nastavne godine posvete brzom i skraćenom prepričavanju tema iz okvirnog ili izvedbenog programa jer bi im netko mogao zamjeriti da nisu realizirali program ako budu pregledavali teme koje su upisane u dnevnik nastavnih aktivnosti. U vrijeme tog skraćenog i brzog prepričavanja učenici, naravno, zbunjeno gledaju što to njihovi nastavnici rade. I, još ih na kraju takve „realizacije“ pitaju „je li vam sve jasno“ ili „imate li nešto pitati“? Oni koji su uspjeli nešto od toga razumjeti nemaju ništa za pitati, a oni koji nisu ništa razumjeli nastavljaju zbunjeno gledati nastavnike i ono što su ovi eventualno zapisali na školskoj ploči.

Stječe se dojam da učitelji na prostorima jugoistočne Europe ili zapadnog Balkana (a isto je i na istočnom Balkanu) više razmišljaju u svakodnevnom radu o nastavom programu i o nastavnom sadržaju negoli o učenicima. Učiteljice i učitelji bave se programom i sadržajima, a učenici trebaju sjediti, slušati, gledati, biti mirni, ne ometati učitelja u njegovoj obradi sadržaja i realizaciji programa. Učiteljice i učitelji se teško snalaze sa učenicima koji stalno nešto pitaju, koji žele raspravljati, istraživati, hodati po učionici, odnosno koji žele biti aktivni. Današnja djeca i tinejdžeri teško podnose nastavne epizode u kojima se od njih očekuje mirno sjedenje, slušanje i gledanje. Oni žele sudjelovati, raditi, kreirati, rješavati probleme, istraživati, igrati se… (Matijević i Radovanović, 2011).

Koliko spomenuta realizacija programa ili obrada sadržaja imaju veze s očekivanim ishodima učenja u današnjoj školi? Od svih obveznih škola se očekuje organizacija nastavnih aktivnosti u kojima će učenici stjecati društvene i građanske kompetencije, u kojima će stjecati poduzetničke kompetencije, te u kojima će naučiti kako se uči.

Čini se primjerenim postaviti pitanje koliko su današnji učitelji i nastavnici osnovnih i srednjih škola kompetentni za organiziranje nastave u kojoj će djeca i mladi stjecati kompetencije kao što su znati kako se uči, poznavati i živjeti građanske kompetencije, moći stvarati i ostvariti poduzetničke ideje itd. Naravno to podrazumijeva i one kompetencije s liste koju je preporučio parlament EU, a koje se ostvaruju u određenim nastavnim predmetima ili kao međupredmetne teme (npr. digitalne kompetencije, poduzetničke kompetencije itd.).

Koliko su sva postavljena pitanja i dileme blizu (daleko) konstruktivističkoj ili kurikulumskoj teoriji nastave (Reich, 2006; Previšić, 2007), a koje dominiraju u didaktičkoj literaturi Europe i Amerike? I neke novije knjige iz područja didaktike već nude nova objašnjenja učenja u nastavi i školi, ali metodička literatura (specijalne didaktike) su još uvijek na platformi „obrade nastavnog gradiva“ i „realiziranja programa“ (Bognar i Matijević, 2005; Matijević i Radovanović, 2011; Reece and Walker, 2011).

UDŽBENIK KAO (SLABA) KARIKA DIDAKTIČKOG SISTEMA

Udžbenici su osnovne školske knjige u kojima bi na didaktički primjereno oblikovan i strukturiran način trebali biti napisani i objašnjeni osnovni sadržaji učenja. Osim toga, tu bi se trebale nalaziti i upute za dodatne aktivnosti učenika, odnosno upute za učenje i aktivnosti koje će pomoći učenje sadržaja i stjecanje očekivanih kompetencija (rješavati probleme, otkrivati, istraživati, izrađivati, eksperimentirati, objašnjavati, razmišljati…). Sve napisano u tim knjigama trebalo bi omogućiti učenicima da samostalno nešto nauče čitanjem, razmišljanjem o pročitanom te izvršavajući zadatke koji se uz pojedine teme (lekcije) nalaze. Jesu li udžbenici za osnovne škole takvi da mogu udovoljiti ovim očekivanjima? Može li se nekom učeniku petog, osmog ili desetog razreda kazati da, ako je izostao nekoliko dana iz škole zbog opravdanih razloga, može to naučiti iz udžbenika? Možemo preporučiti svim sveučilišnim nastavnicima didaktike i metodika da pozorno prouče sve lekcije nekog nastavnog predmeta koji ih zanima i za sebe odgovore na prethodna pitanja. Naša istraživanja pokazuju da učenici nemaju baš visoka mišljenja o knjigama koje su im u toku školovanja nuđene za (samostalno) učenje.

Autor ovog rada je istraživao sa suradnicima učeničku percepciju i mišljenje o udžbenicima, kao i učestalost korištenja udžbenika i ostalih izvora znanja s obzirom na vrstu škole, spol i razred. U istraživanju (2011. godina) sudjelovalo je 524 učenika prvog i četvrtog razreda srednjih škola iz pet gradova u Republici Hrvatskoj (Zagreb, Velika Gorica, Čakovec, Našice, Zadar). Ispitivani su učenici prvih razreda srednjih škola na početku školske godine zato što iza njih stoji osmogodišnje iskustvo s udžbenicima osnovne škole, te učenici četvrtih razreda srednjih škola jer je iza njih trogodišnje iskustvo s udžbenicima za srednje škole. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici imaju uglavnom neutralnu percepciju udžbenika, dok najpozitivnije ocjenjuju njihovu temeljitost, korisnost i preglednost. Većina učenika udžbenike percipira kao dosadne i monotone. Pokazalo se da učenici većinom uče iz bilježnica, što ukazuje da su na nastavi zapisivali nastavni sadržaj, a to implicira da im je bila organizirana predavačka i frontalna nastava. Također, učenici koji češće uče iz bilježnice negativnije misle o korisnosti udžbenika, što može ukazivati na upitnu svrhovitost udžbenika.

Nadalje, ovo istraživanje ukazuje da se učenik ne podstiče na strategije učenja otkrivanjem i istraživanjem, budući da rjeđe uči iz drugih izvora/medija. Učenici prvih razreda srednjih škola statistički značajno pozitivnije percipiraju udžbenike. Oni su, naime, pod dojmom prethodnih nekoliko godina provedenih u osnovnoj školi (istraživanje je obavljeno na početku školske godine!). Rezultati ukazuju na to da su udžbenici osnovnih škola bolje didaktički oblikovani od udžbenika srednjih škola. Također se pokazalo da, iako učenici danas žive u multimedijskom okruženju, njima nije često organizirana nastava pomoću drugih izvora i novih medija. Pokazalo se da, u strukovnim školama (tehničke, ekonomske i slične škole) nedostaje odgovara-

jućih udžbenika (i kvalitetno oblikovanih) za pojedine stručne predmete, budući da učenici strukovnih škola podosta uče iz bilježnica.

Istraživana je učenička percepcija pojmova vezanih uz udžbenike, te se na razini cjelokupnog uzorka računala aritmetička sredina svake pojedine skale (7 stupnjeva). Učenici najpozitivnije doživljavaju korisnost udžbenika i njihovu sustavnost. Rezultati istraživanja ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika u percepciji udžbenika s obzirom na spol ispitanika, dok postoji statistički značajna razlika u percepciji udžbenika s obzirom na školu koju učenik pohađa (gimnazija ili strukovna škola). Istraživanjem je utvrđeno da u pojedinim aspektima učenici strukovnih srednjih škola pozitivnije percipiraju udžbenike (Matijević, Topolovčan i Rajić, 2013).

Cilj spomenutog istraživanja bio je i provjeriti učestalost učenja pomoću novih medija pored udžbenika kod kuće i na nastavi, zatim učestalost učenja iz bilježnica, te njihovu međusobnu povezanost s obzirom na vrstu škole i razred koji učenici pohađaju. Na spomenutom uzorku učenika srednjih strukovnih škola i gimnazija (N =524), pokazalo se da su učenici, bez obzira na vrstu škole i razred, najčešće učili iz bilježnica, dok su rjeđe učili pomoću novih medija (računalo, Internet, satelitska televizija, mobilni telefoni i sl.). Većina njih povremeno uči iz udžbenika i kod kuće i u školi. Kod učenika gimnazija i učenika strukovnih škola pokazalo se da učenici koji češće koriste udžbenik na nastavi uče češće iz udžbenika i kod kuće. Učenici strukovnih škola i gimnazija, jednako prvih i četvrtih razreda, koji češće uče iz bilježnica rjeđe uče iz udžbenika kod kuće. Učenici prvih i četvrtih razreda koji uče češće iz bilježnica rjeđe uče pomoću novih medija. Učenici koji češće koriste udžbenik na nastavi češće uče iz udžbenika i kod kuće. Na svim poduzorcima pokazalo se da učenici poprilično manje uče pomoću novih medija bez obzira koliko često učili iz udžbenika i bilježnica. Ovo istraživanje ukazuje da nastava u hrvatskim školama još uvijek u velikoj mjeri nije organizirana pomoću novih medija (Topolovčan, Matijević i Rajić, 2013).

Ovo istraživanje ukazuje na potrebu kritičkog i stručnog promišljanja oblikovanja udžbenika koji će zadovoljavati učeničke i nastavne potrebe u današnjem multimedijskom okruženju u kojem djeca i mladi žive.

Dodatni razgovori s nastavnicima strukovnih škola i gimnazija potvrđuju mišljenja učenika da udžbenici kao važne školske knjige nisu dovoljno didaktički oblikovani i strukturirani da bi predstavljale pogodan medij za samostalno učenje. Mnogi nastavnici izjavljuju da su te knjige dobar repetitorij za njihovo (nastavničko) pripremanje za nastavu, jer u njima nalaze stručnu i naučnu potporu za ono što planiraju predavati u razredu. Mnogim službeno odobrenim udžbenicima za srednje škole bolje bi odgovarao naziv „priručnici za nastavnike“, jer iz njih učenici ne mogu samostalno učiti, a to bi im trebala biti osnovna namjena.

NOVA OBRAZOVNA SREDINA I ŠKOLSKO UČENJE

Već je spomenuto kako je izgledalo medijsko okruženje za školsko učenje u vrijeme kada je živio Jan Amos Komensky. Radijski program je na ovim prostorima emitiran od 1926. godine, a televizijski od 1956. godine. Današnji šezdesetogodišnjaci i sedamdesetogodišnjaci sjećaju se vremena kada je državna televizija svakodnevno, prije i poslijepodne, emitirala posebne emisije za učenike i učitelje, a program tih emisija bio je objavljen u školskim ili drugim nedjeljnim novinama za nedjelju dana unaprijed. Tako su učiteljice i nastavnici mogli planirati u rasporedu nastavnih aktivnosti izravno gledanje ili slušanje televizijskih ili radijskih emisija. To je bio vrhunac medijskog obogaćivanja nastavne komunikacije i metodičkih scenarija u nastavi.

Historija pedagogije i školstva bi svakako trebala oslanjati se na rezultate istraživanja pojave i razvoja komunikacijskih medija. Gruba podjela povijesti medija koji su pomagali učenje i poučavanje mogu se podijeliti na četiri razvojne faze: (1) faza prije pojave tiskanih medija (traje od zapisivanja prvih poruka na glinene pločice i papirus do pojave tiskanih knjiga, novina i sl.), (2) faza obilježena pojavom tiskane knjige i sličnih tiskanih medija – traje oko 500 godina, (3) faza razvoja medija obilježena je pojavom i razvojem audiovizualnih medija, uz knjige i tiskane medije (traje oko 60 godina), (4) faza obilježena je pojavom i razvojem različitih medija koji nose zajednički naziv „informacijsko-komunikacijska tehnologija“, a u kojoj se osim knjiga i audiovizualnih medija, pojavljuju razni digitalni mediji (vidjeti priloženu tablicu!). Ova poslednja faza ima snažniji utjecaj i važno mjesto u nastavnoj komunikaciji tek poslednjih tridesetak godina.

U proteklih šezdeset godina komunikacijska tehnologija je mnogo napredovala. Današnji tinejdžeri bi teško razumjeli objašnjenje izgleda i funkcioniranja gramofona ili magnetofona, a prije pedeset ili šezdeset godina divili smo se tim čudima tehnike. Opisu onoga što smo prije četrdeset godina zvali moćnim računalom (radio je u *time sharing* sistemu) današnji tinejdžeri bi se smijali.

U proteklih nekoliko godina životno okruženje današnjih stanovnika na Zemlji obogaćeno je mnogim medijima o kojima se prije dvadesetak godina moglo tek sanjati. Spomenimo tek važnije: *laptop, iPad, iPhone, tablet, Smartphone*, pametne ploče i drugi uređaji koji omogućuju video telekonferencije i individualne razgovore uz video vezu (*Skype*), pa razne vidove društvenih mreža (npr. Facebook) uz koje je moguće audio, video ili tekstualno on-line ili off-line komuniciranje na neograničene udaljenosti i s neograničenim količinama informacija koje se šalju ili primaju.

A izgled učionica u kojima se organizira poučavanje i učenje uglavnom se ništa ne mijenja. I logika opremanja tih važnih prostora u kojima djeca i mladi provode deset do dvadeset godina svoga života uglavnom se ne mijenja već slijedi logiku poučavanja od prije stotinu ili više godina: uređenje prostorije u kojoj će 30, 60 ili 160 osoba sjediti, slušati i gledati što netko drugi govori i pokazuje. Čak i tzv. pametna ploča slijedi logiku predavačko-prikazivačke nastave u kojoj jedna osoba na-

stoji skupini drugih osoba prikazati atraktivno neke sadržaje riječju, tekstom te statičnom ili dinamičnom slikom (A PowerPoint prezentacije predstavljaju elementarnu nepogodu današnje škole!).

Tabela 1. *Učešće medija u učenju i poučavanju*

Medij	Pojava – izum	Razvoj
Pismo (pisani tekst)	3.500 god. n.n.e.glinene i drvene ploče, papirus i papir	Do 6. stoljeća n. e.
Knjiga	1455.	15. i 16. stoljeće
Novine	Početak 16. stoljeća	Tokom 16–19. stoljeća
Telefon	1861., 1876. i 1877.	Kraj 19. i prva polovina 20. stoljeća
Film	1895.	Tokom 20. st.
Gramofon	1887.	Prva polovina 20. stoljeća
Magnetofon	1930.	1940–1970.
Kazetofon	1963.	1970–1990.
Radio	1895.	1900–1950.
Faks	1925.	1930. –
Tranzistor	1947.	1950. –
Televizor	1925.	1925. –
Računalo	1950.	– danas
VHS	1976.	
Osobno računalo	1970.	– danas
Internet	1990.	– danas
CD	1982.	– danas
DVD	1993.	– danas
Prijenosnik (laptop)	1980.	1990 – danas
Mobitel	1979.	1990 – danas
USB	1995.	– danas
iPhone i iPhone G3	2007–2008.	– danas
iPad	2010.	– danas
Smartphone	2013.	– danas

VRIJEME POJAVE I RAZVOJA KOMUNIKACIJSKIH MEDIJA

Sve promjene u tehnologiji proizvodnje i komunikacijskoj tehnologiji odražavale su se i na načine poučavanja i učenja. Tako je pojava knjige i tiskanih udžbenika omogućila masovnije školovanje odnosno pojavu razredno-predmetno-satnog sistema. Pojava telefona, radija i televizije omogućila je poučavanje na daljinu velikih skupina subjekata koji su željeli učiti. Pojava računala i interneta omogućuje svakome tko želi učiti što želi, kada želi i gdje želi (www – Whatever, Whenever, Wherever; March, 2006).

A škola je još uvijek s didaktikom u učionici koja se ne razlikuje mnogo od one prije stotinu ili dvije stotine godina!

TEORIJA VIŠESTRUKIH INTELIGENCIJA I DIDAKTIKA

Koliko puta smo bili u prigodi slušati kako je netko *dobar učenik, dobro dijete, uzoran učenik* i sl. Konstatacije su donošene uglavnom na temelju pokazana uspjeha u učenju u kognitivnom području („učenje glavom“). Učenje u motoričkom ili afektivnom području nije smatrano vrijednim pažnje ili didaktika i psihologija nisu o tome imali dovoljno odgovarajućih spoznaja i znanstvenih objašnjenja. Tek pojavom radova o emocionalnoj inteligenciji (Goleman, 1997) ili teoriji višestrukih inteligencija (Gardner, 1993) pedagozi i didaktičari počinju ozbiljnije razmišljati o primjeni tih teorija na unutarnju reformu nastave. Gardner i Goleman ističu krajem prošlog stoljeća važnost socijalne, emocionalne, kinestetičke, prostorne, glazbene, ekološke… inteligencije za uspjeh u životu i šanse za samopotvrđivanje kao najvišu ljudsku potrebu i motiv postignuća. „Dobro dijete“ ili „dobar učenik“ nije danas samo učenik koji je u mogućnosti reproducirati tekst iz udžbenika, već učenik ili učenica koja je u mogućnosti pokazati izvanrednu snalažljivost u rješavanju problema te u izražavanju u raznim područjima učenja, rada i života (sedam odnosno devet vrsta inteligencije prema Gardneru!).

Dugo je didaktika bila usmjerena na učenje u kognitivnom području. Nastojalo se pogrešno objasniti obrazovanje isključivo na paradigmi kognitivnog učenja. Jedini ozbiljniji iskorak od tog didaktičkog smjera imali smo u vrijeme projekata i pravaca reformske pedagogije početkom prošlog stoljeća.

Nastojeći uvažiti spoznaje o višestrukim inteligencijama u učionici i nastavi, stručnjaci preporučuju čestu izmjenu metodičkih scenarija te donošenje u učionice raznovrsnih materijala uz koje će učenici moći zadovoljiti svoje interese, razvojne potrebe i posebnosti u vezi sa inteligencijom, koje predstavljaju jaču stranu njihove ličnosti (Armstrong, 2006). Tako se uz nastavnikova objašnjenja preporučuje raspravljanje, slušanje muzike, suradničko učenje, rad na projektima, individualno razmišljanje i rješavanje problema, kretanje, ples, scensko izražavanje, društvene i individualne igre, simulacija, crtanje, kreativno stvaranje ideja, raznovrsne aktivnosti izvan klasične učionice itd. I sve to kao zamjena za jednoličnu dugotrajno i dosadno sjedenje, slušanje i gledanje. Kada se nekim učiteljima i nastavnicima na seminarima preporuči ovakva lista metodičkih scenarija, mnogi od njih nervozno odmahuju glavom i komentiraju: *Nemamo mi vremena za takvo nešto raditi jer mi moramo „realizirati program“*!

I svašta se novoga zna o ljudskoj inteligenciji, ali nam učionice i metodički scenariji koji se u njima događaju, nisu bitno različiti od onih prije 40, 80 ili 140 godina. Da je Komensky danas živ vjerojatno bi mnogo toga u didaktici i organizaciji

nastave izmijenio. Ostaje nam pitati zašto današnji učitelji i pedagozi nemaju hrabrosti činiti veće otklone od tradicionalnih metodičkih scenarija koje su očito nove didaktičke spoznaje i novi komunikacijski mediji te nove generacije mladih (net-generacije, z-generacije, cyber generacije) već prevladali?

ZAKLJUČNA RAZMIŠLJANJA

U školi može sve biti drukčije nego što jeste. Samo za svaku promjenu treba imati logična i teorijska (naučna) potkrepljenja. Osim toga, za mijenjanje postojećih didaktičkih rješenja u javnim školama nije potrebno provoditi dugogodišnje eksperimente, jer su mnoga nova (drukčija) rješenja godinama provjeravana i dokazivana u brojnim alternativnim školama, posebno u školama koje njeguju pedagogiju Celestina Freineta, Marije Montessori ili Rudolfa Steinera, te u mnogim slobodnim školama u kojima nalazimo kombinaciju ideja nabrojanih pedagoga (npr. *Laborschule* Hartmuta von Hentiga u Bielefeldu u Njemačkoj.

U državnim školama se već, s pedagoškog i didaktičkog stajališta, pretjeruje sa štampanim materijalima (udžbenici, radne bilježnice, zbirke zadataka…) do mjere koja već zahtijeva pedagošku i ljudsku zaštitu učenika. U isto vrijeme hiljade učenika u svijetu uče bez obveznih školskih udžbenika, a u nastavku školovanja nisu ništa manje uspješni od onih koji su završili javne državne škole u kojima su morali svakodnevno nositi u školskim torbama po nekoliko kilograma papira (npr. u Montessori, ili waldorfskim školama ili školama koje slijede didaktičku teoriju Celestina Freineta). Ne treba, dakle, organizirati nove eksperimentalne škole kako bi se dokazalo da je to moguće nego treba jednostavno otići u škole koje to tako rade već nekoliko desetljeća.

Posebno pitanje koje traži temeljitiju raspravu u didaktičkom kontekstu ima ocjenjivanje rada i postignuća (ishoda učenja). Postojeći dokimološki modeli u školama nastali su na prethodno opisanim i kritički analiziranim didaktičkim paradigmama. Naravno da tako nastali dokimološki modeli ne odgovaraju potrebama škole koja nastoji uvažavati spominjane konstruktivističke i kurikulumske teorije (više kod: Matijević, 2004). Učiteljice i učitelji često pitaju što i kako trebaju ocjenjivati nakon uspješnog grupnog rada ili nekog uspješnog nastavnog projekta? Često u učionicama možemo vidjeti da učiteljice i učitelji nakon uspješnog sata vježbanja (radi stjecanja vještina!) na kraju daju učenicima ispite znanja kojim provjeravaju reproduktivno znanje! Dakle, možemo slikovito reći da se tu metrom mjeri temperatura ili u satima iskazuje težina!

Dakle, za net-generacije učenika treba drukčije organizirati obrazovnu sredinu i neka nova kombinacija medija i izvora znanja od one koja je mogla zadovoljiti njihove vršnjake prije dvadeset, pedeset ili stotinu godina. Ponekad tu ne treba neki veliki dodatni novac već treba samo promjena načina rada i razmišljanja. Da je Komensky danas živ on bi vjerojatno ponudio neka nova didaktička rješenja.

Literatura

Arnold, R. & Lermen, M. (2006). *eLearning Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Armstrong, Th. (2006). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.

Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory and practice*. New York: Basic-Books.

Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

March, T. (2006). The New www: Whatever, Whenever, Wherever. *Educational Leadership*. v63, No 4, pp. 14-19.

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

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

Matijević, M. (2011). Pedagoške ideje Marije Montessori – šansa za državne škole. U: *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, 11–20.

Matijević, M., Topolovčan, T. i Rajić, V. (2013). Učenička evaluacija udžbenika. *Napredak*, v154, n3, 73–83.

Previšić, V. (Er.) (2007). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

Reece, J. & Walker, S. (2011). *Teaching, Training and Learning* (6. Edition Revised). Durham: Business Education PublishersLimited.

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Topolovčan, T., Matijević, M. i Rajić, V. (2013). Student assessment oft he role oft he new media and textbooks in class and in independent learning. The Joy of Learning: Enhancing Learning Experience – Improving Learning Quality (Paulsen, M. F. and Szucz, A., Ed.), 937–946.

Internetski izvori

Slobodne škole u Njemačkoj (dostupno 15.09.2013.)

http://www.netzwerk-innovativer-schulen.de/category/schulkonzepte/freie-schulen

Laborschule Bielefeld (dostupno 15.09.2013.)

http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu//

Udruženje sljedbenika pedagogije Celestina Freineta (dostupno 15.09.2013.)

http://www.freinetkooperative.de/start/index.php?sid=a092f58ae7a490ec7f8b84084d6d8bce

Association Montessori Internationale (dostupno 15.09.2013.)

http://www.montessori-ami.org/

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

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND TEXTBOOKS AS DETERMINANTS OF THE TEACHING PROCESS

Summary

Nowadays learning aims and outcomes differ from those which schools were expected to accomplish 50 or 350 years ago. 350 years ago Jan Amos Komensky published his most influential work (*Great Didactic*) which had significant influence on the manner of teaching and classroom organisation. However, we still encounter the same classroom equipment which is organized in the same way as it was organized 350 years ago. Even the modern IT technology mimics the 17th century didactic reasoning: many chairs organized in three or four columns and the equipment used to present the material pupils have to spend hours watching at and listening to, while looking at each other's back. One may conclude that, even today, the role of the learning subjects is mainly to sit, listen and watch. Modern whiteboards, also known as smart boards, are still being utilized as means of aiding the teacher's ex-cathedra presentation rather than as means of facilitating individual pupils' activities. The smart board allows the activity of only one pupil (or subject) at a time! Alongside the question of classroom equipment and organisation, the role of the textbook remains crucial. Komensky wrote about textbooks, yet today we have new findings about the preparation and usage of textbooks. The textbook should be an additional source of knowledge and a medium used to encourage learners to perform various activities. To what degree can textbooks which are in use today satisfy the needs of the pupils and the expectations of their teachers and other experts? Does the didactic formation of the textbooks respect the findings about the psychology of learning and the theories of teaching and school? Those are some of the questions the author of this paper strives to answer by analyzing the educational environment in which the teaching process takes place, and by analyzing classroom organization and decoration as well as the media used in pupils' and teacher's activities.

Key words: *learning objectives, educational environment, teaching process, teaching strategies, textbook.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3; 371.12
Изворни научни чланак
стр. 53–64

Др Славица Максић
Институт за педагошка истраживања, Београд
Др Јелена Павловић
Институт за педагошка истраживања, Београд

НАСТАВА КОЈА ПОДРЖАВА КРЕАТИВНОСТ*

Апстракт: Настава представља главну активност у школи у оквиру које се остварује стицање знања као најважнији циљ образовања и васпитања. Највеће примедбе настави у школама широм света јесу да се своди на преношење знања, да није занимљива и да није подстицајна ни за испољавање креативности наставника нити за испољавање и развој креативности ученика. Поставља се питање колико се креативност може подстицати кроз наставу према мишљењу наставника. Мишљења наставника јесу предмет испитивања у овом раду због утицаја који могу имати на њихово понашање на часу. Одговори наставника основне школе (N = 244) на отворено питање о томе како школа може допринети развоју креативности класификовани су у следеће категорије: наставне активности, ваннаставне активности, школска клима, наставни план и програм, професионални развој наставника, управљање креативношћу и партнерство за креативност. За потребе овога рада спроведена је садржинска анализа одговора у којима су наставници видели наставу као место где се креативност може подстицати. Утврђене карактеристике наставе која подржава креативност према уверењу наставника, упоређене су са актуелним теоријама креативности, учења и човековог развоја. Изведене су импликације за дизајнирање креативне наставе и даља испитивања у области.

Кључне речи: *настава, креативност, имплицитне теорије, наставници, основна школа*.

* Чланак представља резултат рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) и „Од подстицања иницијативе, сарадње и креативности у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

УВОД

Питање које нас занима у овом раду јесте како школа може допринети развоју креативности кроз наставу. Настава је, по дефиницији, руковођење процесом учења, организован рад наставника са ученицима који омогућава систематско усвајање знања, као и развијање њихових способности и интересовања (Трнавац, Ђорђевић, 1992). Настава представља главну активност у школи у оквиру које се остварује стицање знања као најважнији циљ образовања и васпитања. Највеће примедбе реализацији наставе у школама широм света јесу да се своди на преношење знања, да није занимљива и да није подстицајна ни за испољавање креативности наставника нити за испољавање и развој креативности ученика (Максић, 2006). Често, образовање није у стању да препозна, негује и употреби креативне потенцијале учесника (Шкорц, 2012).

Резултати истраживања и искуства из школске праксе указују на значај уверења наставника за њихов однос према креативности ученика, начин рада и понашање на часу, као и према сопственој креативности (Kampylis, Berki, Saariuoma, 2009; Максић, Ђуришић Бојановић, 2013). Испитивања откривају да наставници вреднују креативност, али не верују да могу да подрже креативност својих ученика због реализације обавезног наставног програма и припреме ученика за обавезне испите (Andiliou, Murphy, 2010). Наставник има најважнију улогу у стварању подстицајног школског окружења, а његове битне одлике су: отвореност, флексибилност, неуобичајеност и усмереност на ученика (Andiliou, Murphy, 2010; Максић, Павловић, 2009). Подстицајно окружење за креативно изражавање ученика је оно које пружа могућности избора, прихватање различитих идеја, подржава развој самоповерења ученика и усмерено је на њихове „јаке стране“ и интересовања (Fleith, 2000).

Најзначајније карактеристике ученика за развој њихове креативне продукције су њихове способности, интересовања и стилови учења; а у зависности од тога у којој мери школа успе да их уважи, биће подржано креативно изражавање (Renzulli, 1992). Креативну продукцију ученика подржава наставни план и програм који нуди основне идеје и појмове дате дисциплине, њену методологију и подстиче машту ученика. Креативност ученика може да подржи наставник који одлично познаје дисциплину којом се бави, који је оспособљен да користи одговарајуће наставне методе и технике, воли дисциплину којом се бави, као и наставнички позив. Суштину креативности чини креативно мишљење, а његово подстицање у школи захтева организовање наставе чији би то био циљ. Креативно мишљење обухвата стварање, откривање, проналажење, замишљање, претпостављање и постављање хипотеза; а настава која би га подржала претпоставља услове за стварање и давање идеја, проналажење нових ствари, обликовање новог продукта и замишљање шта би се десило када би било другачије него што је сада (Sternberg, 2001).

Колико ће наставник бити успешан у реализацији наставе, зависи и од његових личних теорија о настави (Meyer, 2009). Личне теорије наставника о настави су њихове претпоставке о основама, учинцима и узрочно-последичним везама наставног деловања које су формирали и критички размотрили на основу сопственог искуства и циљаног усвајања теоријских знања (Meyer, 2009). Повезивање овог искуства из школске праксе са резултатима истраживања о карактеристикама добре наставе даје критеријуме добре наставе, које чине: јасно структурирање наставе; висок удео стварног времена учења; подстицајна клима за учење; јасноћа садржаја; успостављање смисла комуникацијом; разноликост метода; индивидуално подстицање; интелигентно вежбање; транспарентност очекиваних постигнућа и припремљена околина (Meyer, 2005). Ако је мешавина критеријума рецептура унутар које се наставник може кретати да би даље развијао своју личну теорију добре наставе, онда се критеријуми наставе која подржава креативност могу тражити у њиховим личним теоријама.

ПРОБЛЕМ И ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Спроведено је истраживање са циљем да се утврди колико и на који начин се креативност може подстицати кроз наставу, према мишљењу наставника и других који раде у школи и имају утицаја на васпитно-образовни рад. Да би се одговорило на постављене циљеве, дефинисана су следећа питања:

(1) у којој мери наставници и други запослени у основним школама виде наставу као место и прилику где школа може допринети развоју креативности;

(2) како наставници и други запослени у основним школама виде допринос наставе испољавању и развоју креативности у школи;

(3) које карактеристике наставе се појављују у описима наставе која подржава креативност?

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Узорак су чинили запослени у основним школама у Србији (N = 244) који су похађали семинар за стручно усавршавање,[1] реализован у периоду од 2011. до 2013. године, у градовима и селима широм земље.[2] Већину испитани-

[1] Семинар се односио на решавање проблема са дисциплином у разреду, а реализован је по избору школа из категорије акредитованих семинара које је препоручило Министарство просвете РС. Упитник је задат као усмеравајућа активност пре обраде теме „Креативност и проблеми у понашању ученика“, коју је реализовала прва ауторка овога рада.

[2] Београд, Нови Сад, Крушевац, Лесковац, Шабац, Панчево, Куршумлија.

ка чинило је наставно особље (53,3% предметни наставници и 42,2% учитељи), док су преостали (4,4%) били стручни сарадници или представници управе школе; узраст испитаника се кретао од 24 до 60 година (просечан узраст 42,2), а у погледу радног искуства били су заступљени сви нивои запослених, од приправника до оних који су задовољавали услов за одлазак у пензију (просечан радни стаж 14,8 година); већина испитаника је била женског пола (79,0%). Наведене карактеристике узорка одсликавају реалне карактеристике запослених у основном образовању (*Статистички годишњак Републике Србије*, 2011).

Испитаници су одговарали на *Упитник о имплицитним теоријама креативности*, који је садржао питања о природи креативности, њеном испољавању и условима за развој креативности. Овом приликом биће анализирани само одговори који се односе на то колико и како школа може допринети развоју креативности.

Мишљење о томе колико школа може допринети развоју креативности испитивано је питањем са понуђеним одговорима („нимало“, „мало“, „много“ и „у потпуности“). Питање о томе како школа може допринети развоју креативности било је отвореног типа, тако да су добијени одговори прво класификовани. Било је могуће да се примени категоризација која је развијена у испитивању истим инструментом са истраживачима који се баве проучавањем образовања (Максић, Павловић, 2009; Maksić, Pavlović, 2011) – што је и учињено. Запослени у основним школама, као и експерти за испитивање образовања, видели су могућности за допринос школе развоју креактивности у следећим категоријама: „наставне активности“, „ваннаставне активности“, „школска клима“, „наставни план и програм“, „професионални развој наставника“, „управљање креативношћу“ и „партнерство за креативност“. Категорије су детаљно описане у раду чији су аутори Максић и Павловић (2009), док су овде само илустроване примерима у одељку о резултатима истраживања.

За потребе овога рада издвојени су и анализирани одговори у којима кроз „наставне активности“ школа може допринети развоју креативности. Најпре је испитивана заступљеност категорије „наставних активности“, а потом су идентификовањем кључних педагошких дескриптора и тема дефинисане поткатегорије у оквиру ове категорије. У ове сврхе коришћени су актуелни теоријски и практични модели мишљења, наставе и учења, чији су аутори Виготски, Давидов, Мејер, Стернберг, Рензули, De Корте (Давидов, 1995; De Corte, 2013; Desforges, 2001; Dryden & Vos, 2001; Ђорђевић, 2012; Hedegaard, 1990; Kyriacou, 2001; Meyer, 2002; 2005; 2009; Renzulli, 1992; Sternberg, 2001; Terhart, 2001; Трнавац, Ђорђевић, 1992).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Већина испитаних наставника и других запослених у основним школама у Србији одговорила је на питања о томе колико школа може допринети развоју креативности (90,6%), а већина од њих (80,1%) изјављује да школа може много да допринесе развоју креативности. У целини, резултати нашег истраживања могу се тумачити као показатељ уверења већине наставника и других који раде у основној школи да је школа место где се креативност може подржати. Међутим, морамо бити опрезни у тумачењу налаза, најпре, због ризика од давања друштвено пожељних одговора, пошто је подстицање креативности прокламовани циљ у законској регулативи о раду у школи (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2009). Није за занемаривање ни податак да је 10% испитаника изјавило да школа може у малој мери да допринесе развоју креативности. Такође, не знамо какав је став оних који нису одговорили (а таквих је било близу 10% од узорка).

Већина испитаних наставника и других запослених у основним школама одговорила је и на питање о томе како школа може допринети развоју креативности (90,6%). Пошто су сви добијени одговори класификовани у раније наведених седам категорија, утврђено је да се „наставне активности“ као категорија налази у одговорима више од трећине испитаника (37,6%). Заступљеност и примери одговора који садрже категорију „наставне активности“ дати су у *табели 1*. Одговори у *табели 1* разврстани су према сложености на једнодимензионалне (само навођење „наставних активности“) и вишедимензионалне одговоре (када се „наставне активности“ комбинују са другим категоријама одговора). Вишедимензионални одговори су се састојали од две, три или четири категорије, при чему преовлађују одговори са две категорије. Најчешће се са „наставним активностима“ комбинују „ваннаставне активности“. Испитаници чешће дају вишедимензионалне одговоре (две трећине) него једнодимензионалне одговоре (једна трећина).

Табела 1. *Учесталост и примери једнодимензионалних и вишедимензионалних одговора који садрже категорију „наставне активности“ (N = 85)*

Број категорија заступљен у одговору	f испи-таника	Примери одговора
1	32	Методе и средства у школи прилагодити подстицању креативности. Дозволити ученицима да сами налазе решења, само их усмеравати и мотивисати за рад. /*наставне активности*/
2	39	Кроз одговарајући наставни програм и садржај, кроз одговарајуће облике рада. /*наставне активности, наставни план и програм*/

Број категорија заступљен у одговору	f испи-таника	Примери одговора
3	12	Више разних секција и слободних активности у којима се пружа слобода ученицима у осмишљавању и извођењу наставе; наставници који дозвољавају и подстичу ученике да самостално долазе до решења и одговора. /*наставне активности, ваннаставне активности, професионални развој наставника*/
4	2	Упознавањем детета, одабиром садржаја и материјала, давањем слободе у раду и мишљењу, подстицањем, сарадњом са родитељима ради даљег усмеравања. / *наставне активности, школска клима, управљање креативношћу, партнерство за креативност*/

Податак о томе да сваки трећи запослени у основној школи из нашег узорка сматра да се креативност може подржати кроз наставне активности може се сматрати повољним, јер потврђује улогу коју настава има за васпитно-образовни рад у школи. Настава представља главну активност у школи у оквиру које се остварује стицање знања као најважнији циљ образовања и васпитања. Неки врло блиски и тешко одвојиви аспекти васпитно-образовног рада, као што су школска клима или карактеристике наставних садржаја и понашања наставника, били су посебне категорије у нашој класификацији. На размишљање о испреплетености различитих аспеката и њиховом заједничком јављању наводи нас и доминација вишедимензионалних над једнодимензионалним одговорима која се може тумачити као неодвојивост фактора који чине неопходне услове за подстицање креативности у школским условима.

Пошто су „наставне активности“ издвојене као једна од категорија одговора на питање о подстицању креативности у школи који су добијени од наставника и других запослених у основним школама, у другој фази нашег рада спровеле смо анализу садржаја те групе одговора. На основу главних дескриптора и уочених тема у оквиру одговора „наставне активности“ које подржавају креативност у школи, дефинисане су следеће поткатегорије: „креативни задаци и стратегије“, „подстицање и мотивисање ученика“, „разноврсност и иновације у настави“, „методе подучавања и учења“, „индивидуализација учења“, „самосталност ученика“ и „улога наставника“. У седам поткатегорија смештено је 117 анализираних јединица одговора које је продуковало 85 испитаника. Називи и учесталост ових поткатегорија са примерима одговора дати су у *табели 2*.

Табела 2. *Називи и учесталост поткатегорија у оквиру категорије одговора „наставне активности“ које подржавају креативност (N = 85 испитаника, 117 анализираних јединица одговора)*

Наставне активности	f	Примери одговора
Креативни задаци и стратегије	15	1) Тако што ће инсистирати на креативном приступу при обради нових наставних садржаја из свих предмета. 2) Конкретни креативни задаци.
Подстицање и мотивисање ученика	17	1) Ученика треба подстицати, награђивати, додатно ангажовати, упућивати на разне изворе знања. 2) Укључивање ученика у наставу (више).
Разноврсност и иновације у настави	18	1) Применити разноврсне методе и облике рада. 2) Омогућити ученицима да упознају различите врсте активности, стилове учења, … иновација у настави.
Методе подучавања и учења	32	1) Стављањем деце у проблемске ситуације које захтевају ангажовање да би је решили, а које нису свакидашње. 2) Повезивањем наставног градива са свакодневним животом ученика.
Индивидуализација учења	12	1) Давањем самосталних задатака по интересовању детета, посебан (индивидуалан) рад са дететом. 2) Кроз прилагођавање активности за развијање способности.
Самосталност ученика	18	1) Подстицањем ученика да самостално долазе до закључка и решења. 2) Организовањем разних видова наставних… активности којима ће руководити ученици.
Улога наставника	5	1) Само [ученике] усмеравати и мотивисати за рад. 2) Много кроз организовану наставу, помоћ наставника.

У анализираном материјалу, кључни дескриптори који се појављују у описима наставних активности који подржавају креативност у школи били су: тип и врста наставе, приступ и начин рада, разноврсност, активност наставника и ученика, задаци, учење, знање, самосталност ученика. Наставу која подржава креативност карактеришу „креативни задаци и стратегије“ који су занимљиви, необични, подстичу на размишљање и коришћење виших менталних функција. Креативна настава претпоставља „подстицање и мотивисање учени-

ка“, где је нагласак на ангажовању, награђивању и подршци креативним потенцијалима, способностима, радозналости и машти ученика. „Разноврсност и иновације у настави“ подразумевају развијање богате понуде разноврсних облика и начина учења, као и примену иновативних модела наставе. Као „методе подучавања и учења“ истакнуте су активна и интерактивна настава, проблемска настава, учење кроз истраживање, учење кроз игру, пројектно учење и практично учење (*табела 3*).

Табела 3. *Називи и учесталост одговора „методе подучавања и учења“ у оквиру категорије одговора „наставне активности“ које подржавају креативност (N = 29 испитаника, 32 анализиране јединице одговора)*

Методе подучавања и учења	f	Примери одговора
(Интер)активна настава	2	1) Организовањем часова активне наставе на часовима. 2) Кроз редовну наставу... интерактивним методама.
Проблемска настава	10	1) Проблемским приступом настави. 2) Не пуко репродуковање градива, које наставници предају, већ смислено решавање проблема.
Учење кроз истраживање	3	1) Организовати истраживачки и самосталан рад, упућивати на различите изворе информација. 2) ...истраживање тога – нечега доводи до нових спознаја, и даљим истраживањем долази до испољавања личне креативности у различитим областима.
Пројектно учење	1	1) Да даје креативне... пројекте ученицима.
Практично учење	10	1)Више практичног и примењивог рада. 2) Учење за живот.
Учење кроз игру	6	1) Учењем кроз игру. 2) Игролика настава.

У организационом смислу наглашен је групни рад, тимски рад и самостално учење, али и излажење из учионице, организовање радионица, упућивање на друге изворе. Знање које се стиче на овај начин је употребљиво, функционално, релевантно за живот. Следећа битна карактеристика је „индивидуализација учења“ која треба да обезбеди прилагођавање наставних садржаја, задатака и активности учениковим способностима, интересовањима и преференцијама. Креативна настава је она која подржава „самосталност ученика“ у свим фазама наставних активности, од тога да се дозволи ученицима да самостално долазе до решења и сазнања, до тога да се организују наставне активности којима би руко-

водили сами ученици. Последње издвојено обележје била је „улога наставника“ која се састоји у томе да помаже и усмерава ученика у учењу.

ДИСКУСИЈА

На основу података који су прикупљени у овом истраживању, може се направити опис наставе која подржава креативност. Да би настава подржала креативност, потребно је да наставник даје занимљиве задатке који активирају учениково мишљење, уважавају ученикове капацитете, преференције, подржавају коришћење и развој његових способности, држе ученикову пажњу, изазивају емоционалну укљученост. Наставник помаже ученику да учи тако што је активан у свим фазама процеса учења који постаје процес сазнавања: ученик решава смислене, релевантне задатке, истражује, закључује, уопштава, повезује и сазнаје. На овај начин емпиријско знање се допуњује и надограђује теоријским, ученик учи за живот, добро се осећа у току учења и везује позитивне доживљаје и емоције за предмет учења, као и сам процес учења. Настава која подржава креативност јесте настава која подржава и подстиче развој.

Карактеристике наставе која подржава креативност које су добијене у овом испитивању могу да се упореде са актуелним теоријама креативности, учења и човековог развоја. Добијени аспекти су у највећој мери сагласни са карактеристикама и условима за организацију и извођење развијајуће наставе (Давидов, 1995; Ђорђевић, 2012; Hedegaard, 1990; Трнавац, Ђорђевић, 1992). Стварајући и користећи зону наредног развоја, добра настава и успешно учење подстичу и проширују могућности развоја, а могу га и убрзати (Виготски, према: Ђорђевић, 2012; Давидов, 1995; Hedegaard, 1990). Ученик је субјект наставне делатности који у току процеса подучавања и учења мења и усавршава самог себе (Давидов, 1995; Hedegaard, 1990). Специфичност развијајуће наставне делатности састоји се у томе што у процесу њене реализације ученик усваја теоријска знања која се у првом реду изражавају у начинима интелектуалне делатности (Давидов, 1995).

Карактеристике наставе која подржава креативност сагласне су и са карактеристикама добре наставе и моделима успешног учења (De Corte, 2013; Desforges, 2001; Dryden, Vos, 2001; Meyer, 2005; 2009). У школском раду се углавном користи и подржава аналитичко мишљење, али се све више увиђа потреба за увођењем креативног и практичног мишљења и мењање наставе у правцу који би омогућио развој ових типова мишљења (Sternberg, 2001). Учење је по дефиницији контекстуално и колаборативно – што значи да се дешава кроз сарадњу, заједнички рад ученика и наставника (De Corte, 2013). Отворено образовање обухвата више концепата, као што су пројектни, групни и слободан рад, и ставља акценат на учење које контролише сам ученик (Meyer, 2009). Добијени подаци су у складу са уверењима бројних теоретича-

ра који тврде да се процес учења може успешно водити и настава бити успешна само ако се заснива на стваралачкој активности и самоактивности ученика (Трнавац, Ђорђевић, 1992).

Детаљна анализа описа наставних активности у оквиру којих се креативност може очекивати даје целовиту и кохерентну слику добро организоване, креативне наставе која сусрет наставника и ученика у подучавању и учењу претвара у процес сазнавања. На овај начин настава постаје процес у коме ученик сазнаје нешто ново што пре тог учења није знао, а ово знање подстиче његов даљи развој. Како је настава у највећој мери зависна од категорија испитаника које су укључене у наше испитивање, процењујемо да добијени подаци представљају добру основу можда не за веће већ нешто другачије ангажовање наставног кадра у планирању и реализацији наставних активности. Нема сумње да су потребни и неки други подстицаји који траже измене на разним пољима, од концепције прописаног до флексибилности у реализацији и мерењу постигнутог. У нашем случају, потребно је да се испитивање настави и анализирају карактеристике наставе која подржава креативност у садејству утицаја и значаја других категорија одговора који су добијени у испитивању.

ЗАКЉУЧАК

На основу резултата истраживања о уверењима наставника и других запослених у основним школама у Србији закључујемо да наставници и други запослени сматрају да школа може допринети развоју креативности, а значајан део тог утицаја остварује се преко наставних активности. Најважније карактеристике наставе која подржава испољавање и развој креативности су: креативни задаци и стратегије рада; подстицање и мотивисање ученика да буду креативни; разноврсност у приступима и увођење иновација у наставу; коришћење метода подучавања и учења који подржавају креативност; индивидуализација учења; подстицање ученикове самосталности; наставник олакшава учење. Добра настава је креативан процес, а добри наставници иноватори и истраживачи (Виготски, према: Ђорђевић, 2012; Давидов, 1995; Desforges, 2001; Kyriacou, 2001; Meyer, 2005). Потребно је редефинисање школе у правцу подржавања развоја који се сада запоставља на рачун знања (Dryden, Vos, 2001; Шкорц, 2012).

Литература

Andiliou, A., Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research, *Educational Research Review*, *5*(3), 201–219.

Corte, De E. (2013). Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction, *High Ability Studies, 24*(1), 3–19.

Давидов, В. В. (1995). О схватањима развијајуће наставе, у: Крњајић, С. (ур.), *Сазнавање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 9–36.

Desforges, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje: psihologijski pristupi.* Zagreb: Educa.

Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju: kako promeniti način na koji svijet uči.* Zagreb: Educa.

Ђорђевић, Ј. (2012). Савремена схватања о настави, учењу и развоју ученика са освртом на теорије и погледе Л. С. Виготског, у: Маринковић, С. (ур.), *Настава и учење: циљеви, стандарди, исходи*. Ужице: Учитељски факултет, 63–76.

Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review, 22* (3), 148–153.

Hedegaard (1990). The zone of proximal development as basic for instruction. In Moll, L.C. (Ed.), *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 349–371.

Kampylis, P., Berki, E., & Saariuoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Максић, С., Ђуришић Бојановић, М. (2013). Преглед истраживања о имплицитним теоријама креативности, у: Гојков, Г., Стојановић, А. (ур.), *Методолошки проблеми истраживања даровитости:* з*борник 18*. Вршац/Тули: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“; Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“, 227–236.

Максић, С., Павловић, Ј. (2009). Експертски модел за подстицање креативности у школи, у: Комленовић, Ђ., Малинић, Д., Гашић Павишић, С. (ур.), *Квалитет и ефикасност наставе*. Београд/Волгоград: Институт за педагошка истраживања и Волгоградски државни педагошки универзитет, 281–293.

Maksić S., Pavlović, J. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: a qualitative study, *High Ability Studies*, 22(2), 219–231.

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.

Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava*?. Zagreb: Erudita.

Meyer, H. (2009). Criteria of good classroom instruction: Empirical findings and didactic advice, у: Комленовић, Ђ., Малинић, Д., Гашић Павишић, С. (ур.), *Квалитет и ефикасност наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања; Волгоград: Волгоградски државни педагошки универзитет, 13–34.

Renzulli, J. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning, *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 170–182.

Статистички годишњак Републике Србије (2011). Београд: Републички завод за статистику.

Sternberg, R. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence, *High Ability Studies*, 12(2), 159–180.

Шкорц, Б. (2012). *Креативност у интеракцији: психологија стваралаштва*. Земун: Мостарт.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodične organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1992). *Педагогија, шесто издање*. Београд: Научна књига.

Закон о основама система образовања и васпитања (2009). *Службени гласник Републике Србије*, 72/09.

Slavica Maksić, PhD
Institute for Educational Research, Belgrade
Jelena Pavlović, PhD
Institute for Educational Research, Belgrade

TEACHING FOR CREATIVITY

Summary

Knowledge acquisition as the main goal of education takes place through the process of teaching which is the main activity at school. Around the world, school teaching is mostly criticized for being transmissive, not interesting and not supportive for creative expression neither of teachers, nor their students. This paper raieses the question whether teachers think that creativity can be supported through the teaching process. The subject of this study were teachers' opinions because of their potential influence on teaching and learning. Answers of primary school teachers (N = 244) to the open ended question about school contribution to the development of creativity were classified into eight categories: teaching activities, extra-curricular activities, school climate, curriculum, teachers' professional development, creativity management, equipment and investments, and evaluation of creativity in society. Content analysis was applied to teachers' answers in which teaching activities were referred to as the way to contribute to creativity development. Teaching activities identified in teachers' answers were compared to contemporary theories of creativity, learning and human development. Implications for designing creative teaching and further studies in the field were discussed.

Key words: *teaching, creativity, implicit theories, teachers, primary schools*.

I

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.017; 005.6:37
Изворни научни чланак
стр. 67–72

Проф. др Никола М. Поткоњак
Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду

КВАЛИТЕТ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА МОЖЕ СЕ УТВРЂИВАТИ ВРЕДНОВАЊЕМ ОСТВАРЕНОСТИ СВИХ А НЕ САМО НЕКИХ ЊЕГОВИХ ЗАДАТАКА

Апстракт: За утврђивање, а посебно за вредновање квалитета и васпитно-образовног процеса и његових резултата, важно је да су јасно и прецизно формулисани циљ и задаци тог процеса. Васпитно-образовни процес је веома сложена индивидуална и друштвена делатност. Том процесу увек се поставља више задатака. Квалитет њихове остварености може да се утврђује и вреднује само у односу на све постављене задатке у том процесу. Због тога при утврђивању квалитета васпитно-образовног процеса и његових резултата треба узимати у обзир оствареност свих, а не само неких од постављених задатак.

Кључне речи: *квалитет васпитно-образовног процеса, задаци васпитно-образовног процеса, оствареност задатака васпитно-образовног процеса, вредновање свих задатака васпитно-образовног процеса*.

Једно од, вероватно, најзначајнијих и веома сложених педагошких питања за које још увек педагогија нема задовољавајући одговор везано је за *циљ и задатке васпитања*.

Циљ васпитања се досад, а тако се готово редовно чини и данас, исказивао *општом формулацијом*. Њоме се само назначава (идеално замишљена) личност одређених својстава, особености и способности коју би требало оформљавати у процесу васпитања, при чему је посебно значајан као чинилац друштвено организован образовно-васпитни процес. Уосталом, васпитање друштво и организује да би остварило унапред постављени циљ том васпитању.

Уопштено формулисан и исказан циљ васпитања од мале је користи како онима који су друштвено обавезни да организују и изводе васпитно-образовни процес, тако и онима који након његовог остваривања, утврђују и вреднују *квалитет* и тог *процеса* и *резултата* који су њиме постигнути. Важи то подједнако и када вредновање и утврђивање квалитета постигнутог врше они који су практично организовали и остваривали васпитно-образовни процес

(реч је о самовредновању), као и онда када такво вредновање и утврђивање квалитета постигнутог врше „спољни чиниоци“ (екстерно вредновање).

Тек средином 20. века један број педагога и психолога почео је да се бави *конкретизацијом* и *операционализацијом* циља васпитања. Они су настојали да циљ васпитања, који је уопштено формулисан, искажу у виду што конкретнијих, прецизно одређених и оперативно остварљивих *задатака васпитања*. Тако циљ васпитања постаје много јаснији не само онима који треба да га остварују и постижу већ и онима који треба да вреднују и утврђују степен и квалитет остварености постављеног циља, односно из њега изведених задатака васпитања.

Конкретизацијом и операционализацијом циља васпитања највише су се 50-их година 20. века бавили амерички, затим ређе неки европски педагози и психолози (Б. Блум, Ц. Гилфорд, Гање-Мерил, Герлах и др.). Они су настојали да израде што целовитију и прецизнију *таксономију* циља и задатака васпитно-образовног процеса.

Остали педагози, претежно европски, који су деловали током 20. века, настојали су да уопштено формулисан циљ васпитања искажу у виду одређеног броја нешто прецизније, али још увек недовољно прецизно формулисаних ширих задатака васпитно-образовног процеса.

При изради таквих таксономија – ми бисмо рекли – *система задатака* васпитно-образовног процеса – и амерички и европски педагози и психолози, узимали су различите основе као полазишта за своја настојања: (1) једни су конкретизацију вршили полазећи од основних психичких функција човекове личности (когнитивна, емотивна, волитивна, сензорно-моторичка); (2) други су сматрали да постоји код сваке људске личности више „страна“ у којима се она испољава као људска личност и да по тим „странама“ треба вршити конкретизацију циља васпитања (интелектуално, друштвено-морално, естетско, радно и здравствено-физичко васпитање); (3) трећи су сматрали да треба узимати у обзир само два основна подручја човекова живота и рада: индивидуални и друштвени; четврти су сматрали да треба полазити од индивидуалних и друштвених потреба, права и обавеза свакога, четврти су сматрали да основу при одређивању циља васпитања треба да чине човекова интересовања, диспозиције, мотиви и сл.; (5) пети су ослонац за своја настојања тражили у неким постулатима религије, етике, идеологије и сл.; а неки су вршили разне комбинације напред наведених полазишта. И поред свих тих настојања ни до данас нема у педагогији сагласности о томе како би требало извршити конкретизацију и операционализацију уопштено формулисаног циља васпитања, како би требало да изгледа једна целовита таксономија (систем задатака) друштвено и јавно организованог васпитно-образовног процеса (формалног, неформалног, информалног). Зато смо и рекли напред да педагогија још увек нема задовољавајући одговор на то изузетно важно – и теоријско и практично – питање.

Зашто се о овоме овде говори? Због тога што без јасно формулисаних и прецизно одређених задатака васпитања онима који су позвани (пре свега они који се професионално баве васпитањем и образовањем) да организују и изводе васпитно-образовни процес најчешће није јасно шта треба практично и конкретно да ураде да би тај процес био у функцији постизања постављеног (жељеног) циља васпитања. И што је још важније. Без тако утврђених и прецизираних задатака васпитања и образовања не може се утврђивати да ли су, колико и како практично остварени постављени задаци васпитања и образовања, а тиме, онда, и циља васпитања. Једном речи, *без тако јасно формулисаних и прецизираних задатака васпитања и образовања не може се утврђивати (ни интерно, ни екстерно) стварни* ***квалитет*** *ни васпитно-образовног процеса ни резултата који се њиме постижу.*

Квалитет и васпитно-образовног процеса и резултата који су постигнути у том процесу може се утврђивати само у односу на постављени циљ и задатке васпитно-образовног процеса.

Данас се због тога што још увек нема (ни у нас ни у свету) таквих прецизних и целовито изграђених таксономија, односно система задатака васпитања и образовања, прибегава изради „стандарда“ и васпитно-образовног процеса и његових исхода. Они су веома корисни и потребни, али тешко да такви „стандарди“ могу у потпуности надоместити оно на шта би се управо они требало да ослањају – на целовите таксономије задатака васпитања и образовања.

Оно што важи за васпитно-образовни процес у целини, важи и за сваки његов саставни део и сегмент. *Важи, конкретно, и за наставу и учење.*

Друго сазнање које се мора, по нашем мишљењу, уважавати када је реч о утврђивању *квалитета* васпитно-образовног процеса и резултата који се њиме постижу јесте – *не може се на основу* ***парцијално*** *утврђених резултата васпитно-образовног процеса говорити о квалитету тог процеса и добијеним, резултатима*. Истичемо то због тога што се управо тако, по нашем мишљењу погрешно, данас поступа и код нас и у неким другим земљама.

Показаћемо то на примеру наставе и учења.

Иако још увек немамо прецизну таксономију задатака *наставе*, ипак се већина теоретичара слаже у томе да настава има *три основна задатка:* материјални, формативни и васпитни.

Када се утврђује квалитет наставе и резултата који се њоме постижу, онда се првенствено, често и једино говори о резултатима остварености *само* првог, материјалног, задатка: која знања су ученици стекли, како су их усвојили, колико су на основу тих стечених знања изградили своје системе знања и свој поглед на свет, евентуално колико су оспособљени за праћење нових тековина у науци, техници и технологији, колико су оспособљени за доживотно образовање и колико су оспособљени да стечена знања примењују при решавању

сопствених радних и животних проблема. На том се, углавном, заснивају и међународна тестирања ученика (на пример, PISA тестирања). Ретко се утврђују задаци другог подручја – формативног – колико су се у процесу стицања знања и путем усвајања тих знања у току наставе развијале и развиле когнитивне способности ученикове личности. Најмање се, односно веома ретко, настоје утврдити оствареност и квалитет остварености задатака наставе у трећем подручју – *васпитном* – чак ни онда када је реч о познавању – знању (што би спадало у први задатак наставе) – савремених система вредности (друштвених, моралних, религијских, хуманистичких, националних, међуетничких, језичких, културних, цивилизацијских, историјских итд.).

Исти је случај и са *учењем*, које је саставни и неотуђиви део сваке наставе и образовања. Иако се учење најчешће одређује као мењање личности субјекта који учи, што значи не само једне већ свих сфера његовог личног испољавања и деловања, ипак се и при утврђивању резултата учења најчешће остаје само на променама у *когнитивној* сфери, у области „учења знања“. Иако су и *вредности* врста *знања* које ученик треба да научни, то се, ипак, посебно не утврђује када се утврђују резултати учења и оцењује њихов квалитет. Још мање се утврђује колико је учење довело до промена у емотивној и волитивној сфери личности ученика, у његовом понашању, у његовом односу према себи, према другима, друштвеној заједници, колико је учење допринело променама у друштвеној, моралној, религијској, културној, радној, естетској и другим сферама живота и рада човека.

Рекли смо да такав однос према резултатима васпитно-образовног процеса, конкретно према укупним резултатима наставе и учења, није карактеристичан само за наше услове, већ да се тако према тим задацима односе и у неким другим земљама.

Питање се поставља: зашто се данас не утврђује испуњеност *свих задатака образовања, наставе и учења*, већ само неких?

Има неколико разлога који се наводе у прилог таквој пракси. Поменућемо неке:

(1) Један број стручњака тражи разлоге у друштвеним потребама карактеристичним за владајућу глобализацију која је обухватила цео свет; по њима глобализацију интересује првенствено и готово једино колико савремени човек зна; колико је овладао, пре свега, научно-техничко-технолошко-информатичким знањима; колико је оспособљен да прати нова сазнања у тим областима; као и колико је спреман да та знања примењује у свом раду и животу; колико је припремљен за живот у „друштву учења“ и сл. Глобализацију пре свега интересује човек који је „конкурентан“ на националном и светском тржишту радне снаге; то није интерес само појединаца већ се тиме исказују и друштвене потребе: савремена друштва, наиме, прихватају став да је најважнија и најдугорочнија она инвестиција која се улаже у образовање и знање човека, у његово-

ву оспособљеност да ради у савременим научно-технолошким условима, који се стално мењају, у човека који је способан да прати такве промене и прилагођава им се итд.;

(2) Други ће тврдити да се *квалитет* резултата образовног, наставног и процеса учења може утврђивати само на основу *објективно* утврђених резултата (исхода) тих процеса (а то значи на основу *мерења* таквих резултата, на основу њихове *емпиријске* проверљивости и на основу могућности *статистичког* исказивања и обраде таквих података), па пошто то, углавном, није могуће тако „научно“ утврђивати у ванкогнитивним сферама, у сфери емотивног и вредносног развоја личности, у сфери субјективних система вредности, субјективних ставова, схватања и сл., онда такве васпитно-образовне задатке не треба ни вредновати ни узимати у обзир при расправама и утврђивању квалитета и процеса и резултата како укупног процеса васпитања и образовања, тако и када је реч о саставним деловима образовања, какви су настава у учење.

(3) Неки ће упоређивати савремене индивидуалне потребе и друштвене потребе и, опет, у ери глобализације, наглашавати важност и примарност ових других у односу на прве – није ретко данас чути да савремени човек вреди онолико колико зна, колико је овладао знањима која може самостално користити у личном раду и животу у новим и стално мењајућим друштвеним, економским и политичким условима; да се на основу тога одређује и друштвени статус сваког човека и сл.

(4) Неки ће се чак позивати на „права човека“ и на његову неотуђиву „субјективност“, истичући да је сфера вредносног његова лична сфера, да у тој сфери нема шта да траже ни друштвена заједница ни појединци у тој заједници, било ко други изван човека – субјекта – о коме је реч.

Ниједан од наведених разлога није за нас педагоге прихватљив. Напротив, у условима глобализације која обезличава човека и отуђује га и од себе самога и од других, па чак на одређен начин га отуђује и од идентитета његове друштвене заједнице, утапајући га у глобалну друштвену заједницу, и те како би, чак и више него досад, ***требало инсистирати на развијању и вредновању, поред когнитивне и свих ванкогнитивних сфера човековог испољавања као људског бића***. Ниједан педагог не би требало да прихвати став да нам је важан човек који *много зна и уме*, а да није много важно какав је тај човек по својим *вредносним и људским опредељењима и ставовима!* Такав човек није и не би требало да је циљ васпитно-образовног процеса.

Уосталом, ако се погледају циљ и задаци васпитања/образовања садржани у документима у којима је формулисана е*вропска димензија образовања за 21. век*, односно ако се погледају задаци образовања за 21. век постављени у Извештају комисије УНЕСКО, под руководством Жака Делора – *Образовање скривена ризница* – видеће се да су ту садржани управо захтеви којима се изричито тражи равномеран, чак и свестран развој сваког човека као људског бића,

дакле развој свих – не само когнитивних – својстава, особина и способности у сваке личности, управо зато да би се што успешније тај човек припремио и оспособио за живот и рад током 21. века.

Друго питање које се данас поставља гласи: Да ли је могуће на основу парцијално утврђених резултата васпитно-образовног процеса, наставе и учења говорити о њиховом *квалитету* и *квалитету* испуњености задатака који су тим процесима постављени?

По нашем мишљењу, одговор на та питања може бити само *негативан*. Не може се тврдити ни на који начин да су настава и учење у настави и ван ње *квалитетно* организовани и да дају *квалитетне* резултате само на основу парцијално утврђених и остварених задатака и те наставе и тог учења. То је толико очигледно и логично да, заиста, не захтева посебно доказивање и образлагање. И ми то овде нећемо ни чинити.

Проф. Д-р Никола М. Потконяк
Белградский университет, Философский факультет в Белграде

КАЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МОЖНО ОПРЕДЕЛЯТЬ ОЦЕНКОЙ ВЫПОЛНЕНИЯ ВСЕХ, НЕ ТОЛЬКО НЕКОТОРЫХ ИХ ЗАДАЧ

Резюме

Для определения, особенно для определения качества, а также воспитательно-образовательного процесса и их результатов, важно ясно и точно сформулировать цель и задачи этого процесса. Воспитательно-образовательный процесс очень комплексная индивидуальная и общественная деятельность. Перед этим процессом всегда ставится больше задач. Качество их выполнения можно определять и оценивать только в отношении всех поставленных задач в этом процессе. Потому при определении качества воспитательно-образовательного процесса и их результатов надо учитывать выполнение всех, не только некоторых поставленных задач.

Ключевые слова: *качество воспитательно-образовательного процесса, задачи воспитательно-образовательного процесса, выполнение задач воспитательно-образовательного процесса, оценка воспитательно- образовательного процесса.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 005.96; 37.02
Изворни научни чланак
стр. 73–80

Др Радивоје Кулић
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену, Лепосавић

РАЗЛИЧИТО ВРЕДНОВАЊЕ ИНВЕСТИЦИЈА У ЉУДСКИ КАПИТАЛ

Апстракт: Људски капитал је одавно препознатљива и привлачна тема у расправама теоретичара са различитих научних подручја. Тако међу економистима образовања и стручњацима из сродних дисциплина преовладава сагласност да економски раст и развој, али и укупни друштвени развој у великој мери зависи од инвестиција у људски капитал, односно у све облике образовања и учења целокупног становништва. Убрзана преоријентација у развијеним економијама света од сировинске компоненте ка људској снажна је потврда места и улоге људског капитала у њиховим развојним стратегијама. Истовремено људски капитал, односно образовање и учење јављa се такође као битан фактор развоја индивидуалних потенцијалности и благостања друштва у целини. Но, и поред тога, не би ваљало потпуно занемарити неке покушаје релативизације стварног утицаја појединих облика образовања (посебно високог) на продуктивност и укупни национални доходак.

Кључне речи: *људски капитал, револуција људског капитала, људски ресурси, инвестиције у људски капитал, знање економије капитала, образовање и учење.*

У В О Д

Амерички економисти Шулц и Бекер (Schultz 1971; Schultz 1985; Becker 1985), добитници Нобелове награде за економију међу првима су отворили и продубљено расправљали о суштини и смислу људског капитала као развојног ресурса. Од тада се светска економска, али и друга литература све интензивније бави концепцијом људског капитала (видети, на пример: Woodhall 1987; Burton, ed. 1992; Smelser and Swedberg, Ed. 1994; Levinson 2002 и др.) и сродних појмова, као што су развој људских ресурса (Human Resource Development), интелектуални капитал, радни ресурси и сл. (Видети, исто тако: Мазин 2009; Мельников 2010; Супрун 2010; Лукашевич 2012 и др.). Шулц је „водећи експонент људских ресурса као форме капитала...“ (Harbison, Myers 1965), који се разумеју као реална и пожељна алтернатива инвестицијама у материјалне факторе производње. Он је, као и Бекер нешто касније целовитије указао на значај и потребу улагања у људе и њихове способности, односно у знање и

компетенције, што у основи кореспондира са његовим схватањем људског капитала (пширније: Kulić 2011). Тиме нису исцрпљене расправе о садржају овог концепта који по неким мишљењима (Patrick Carnevale 1992), осим „образовања, здравља, обуке и виспрених људи као неоспорних извора економског раста“ (1992: 49) претпоставља и људску мотивацију као „кључни економски ресурс“. У таквом разумевању људског капитала наговештава се његова не само квантитативна, него и квалитативна природа, што између осталога усложњава и проблематику вредновања инвестиција у људске ресурсе.

МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕНОСТИ ИНВЕСТИЦИЈА У ЉУДСКИ КАПИТАЛ

Познати економиста образовања Вудхал у једном од својих текстова који се бави „концепцијом људског капитала“ (Woodhall 1986) истиче да су економисти традиционално били усмерени на инвестирање у „нову машинерију“ и друге форме физичког капитала, које су доприносиле повећању производних капацитета предузећа и зарада запослених. Он напомиње да током 1960-их долази до извесне преоријентације у светској економској литератури, још тачније у изворима са подручја економике образовања. То значи да се од тог времена може говорити о једној аналогији „између инвестиција у физички капитал и инвестиција у људски капитал“ (исто: 21) у оквиру настојања економиста да се објасни целина економског раста и развоја како развијених, тако и неразвијених земаља и економија.

Највећа заслуга за такво разумевање значаја и вредности људског капитала и његов доминантан утицај у оквиру економике образовања, тржишта рада, економског раста и др. несумњиво припада Шулцу и Бекеру (Schultz 1971; Becker 1983, и др.), који су тај концепт први образложили. У основи Шулцовог и Бекеровог концепта људског капитала је „капитал образовања“ (формално, неформално и информално учење и образовање), капитал здравља и капитал миграција, односно овладавање значајним економским информацијама или „инвестиције у информације“ (Becker). У једном тексту објављеном 2002. године Гери Бекер још чвршће заступа становиште о одлучујућој улози људског капитала у економском расту и развоју: „Људски капитал изражава знање, информације, идеје, вештине и здравље индивидуа. Ово је доба људског капитала у том смислу да је људски капитал далеко најважнија форма капитала у модерној економији. Економски успеси индивидуа и такође економије у целини зависе од тога колико екстезивно и ефективно људи инвестирају у себе“ (Becker 2002: 292). Такво разумевање места људског капитала у модерној економији Бекер појашњава са неколико закључака:

1) Људски капитал је од највећег значаја у модерној економији,
2) Значај и вредност људског капитала нарочито је порасла у последње две декаде,

3) Људски капитал је од преломног значаја у међународној подели рада,

4) Битно је да компаније брину колико о цени улагања у знање и образовање толико и о њиховој „капитализацији“,

5) Потребно је да људи инвестирају у свој развој током целог живота,

6) Учење на даљину имаће пресудну важност у настави и процесу учења и

7) Људски капитал подстиче технолошке иновације и сектор високих технологија.

Занимљиво је, исто тако, да Бекер користи изразе „људски капитал“ и „знање економије капитала“ као синониме, наглашавајући још једном „да од свих најважнијих облика капитала, укључујући машинерију, фабрике и финансијски капитал, људски капитал је најзначајнији“ (исто).

У другим анализама концепта људског капитала (Blaug 1976; Psacharopoulos, Woodhall 1986; Keeley 2007, Paul 2007 и др.), односно инвестиција у људски капитал генерално су потврђивани основни налази Шулца и Бекера. Њих најпотпуније изражава међу економистима и стручњацима са других подручја друштвених наука скоро усаглашено становиште: инвестиције у људски капитал, односно у образовање и учење, имају битну улогу у подстицању и унапређивању економског раста и развоја.

Из претходног становишта лако је закључити да је образовање, као што је већ уочено у већ помињаној стручној литератури, саставни и битан део људског капитала. На такав закључак наводи и интернетска енциклопедија – Википедија, у оквиру појашњавања концепта људског капитала: „Многе теорије експлицитно повезују инвестиције у развој људског капитала са образовањем и улога људског капитала у економском развоју, расту продуктивности и иновацијама учестало је навођена као оправдање за владине субвенције за образовање и обуку радних вештина“ (From: *Wikipedia, the free encyclopedia*, pristupljeno 05.07.2012.). Тиме се не занемарују инвестиције у друге компоненте људског капитала – на пример, здравље и квалитет живота, на шта се с правом указује у економској и другој литератури (Schultz 1971; Becker 1983; Keeley 2007; Мазин 2009 и др.), које такође доприносе повећању његових капацитета. Реч је о томе да су односи међу основним компонентама људског капитала доста сложени и испреплетани, тако да на пример улагање у образовање у основи доприноси здрављу једне нације, док ће здравије становништво, да парафразирамо Келеја, бити расположеније за образовање и учење. Истовремено, у до сада помињаним стручним изворима доминира оцена да је људски капитал кичма свеукупног развоја сваке нације (економског, социјалног и др.), док је образовање његова најважнија окосница.

Стога, утицајни економисти образовања (Blaug 1976; Psacharopoulos, Woodhall 1986 и др.) снажно афирмишу значај и потребу улагања у људе, односно у образовање. Они инвестиције у образовање означавају кључним елементом развојног процеса, напомињући „да инвестирање у формално и нефор-

мално образовање и обуку обезбеђује и обогаћује вештине, знање, ставове и мотивацију потребне за економски и социјални развој“ (Psacharopoulos, Woodhall 1986). У једној од његових свеобухватнијих емпиријских анализа ефикасности и повратног утицаја инвестиција у образовање у 44 земље, у периоду од 1958. до 1978. Псакаропулос (према: Woodhall 1987) је дошао до следећих закључака:

а) инвестиције у примарно (основно) образовање, без обзира на то да ли су државне или приватне школе, омогућују највећу добробит у односу на све нивое образовања,

б) приватне инвестиције у образовање имају већу повратну стопу (исплативије су) у односу на државне, нарочито на универзитетском нивоу,

ц) све повратне стопе – приноси од инвестиција у образовање су прилично изнад 10% основице опортунитетних трошкова капитала,

д) повратне стопе инвестиција у образовање у мање развијеним земљама су релативно више у односу на „кореспондентне повратне стопе“ економски развијених и „напредних земаља“.

Ни за многе друге ауторе (опширније: Kulić 2012 и др.) није спорно да инвестиције у људски капитал доприносе добробити и појединца и друштва. Притом се често наводи да учешће у образовању или стручној обуци доприноси лакшем запошљавању, већој продуктивности предузећа и економија у целини, као и индивидуалним и укупним приходима односно националном дохотку једне земље. Из тога је лако извести закључак зашто су инвестиције у образовање, као што примећује и руски економиста Мазин (Мазин 2009) најсвеобухватнија улагања у људски капитал: „У функционалној тржишној економији образованији људи су добро награђени за рад. Уочену закономерност обично објашњавамо тиме, што обучавање повећава квалификацију и продуктивност радника, изграђује специјалне навике, знања и привикавање на савестан и одговоран рад, дисциплину и организованост, поспешује укупни учинак у радној делатности“ (2009: 215).

Валидност концепта инвестиција у људски капитал односно њихову „профитабилност“ потврђују и други савремени економисти (Psacharopoulos, Woodhall 1986; Woodhall 1987; Hicks 1987 и др.), под условом да се обухвате активности које утичу на персоналне карактеристике, а исто тако и вештине које могу довести до „повећања продуктивности радника на комплексне начине“ (Woodhall 1987: 24). Хик (Hicks 1987) допринос образовања економском расту и развоју сагледава „кроз његову способност да се повећа продуктивност постојеће радне снаге на различите начине, укључујући и технички тренинг и опште образовање“ (1987: 101), уз извесну опрезност у процени висине тог доприноса. Још тачније, он је у великој дилеми како стварно образовање доприноси повећању продуктивности, односно која врста образовања – опште формално образовање, техничка обука (technical training) или информално образовање усмерено на стицање специфичних вештина има у том погледу водећу

улогу. Хик је међу првима отворио расправу о утицају високог нивоа научног и технолошког постигнућа на висину националног дохотка, релативизујући тако допринос високог образовања економском расту, што је добило потврду и у неким каснијим анализама (Benhabib, Spiegel 1992; McMahon 2009 и др.).

Социолошке анализе (Rubinson, Browne 1987; Levinson 2002 и др.) су још критичније према концепту људског капитала и његовој улози у економском расту и развоју. Тако Рубинсон и Браун запажају да су прва систематска истраживања међузависности образовања и економије била заснована на техничко-функционалистичким теоријама или теоријама модернизације, које се разликују само у томе да ли образовање „креира релевантне радне вештине“ или за посао „релевантне ставове“ (теорије модернизације). Они мисле да теорије људског капитала представљају економску варијанту техничко-функционалистичких теорија, које продуктивност запослених објашњавају „сумом“ радно-релевантних вештина које је индивидуа стекла у институцијама формалног школског система. Заговорници теорија људског капитала, исто тако, наводе да образовање и економија формирају систем „реципрочних односа“, у коме је дугорочни раст образовања последица модернизације и техничке ефикасности економије, док експанзија образовања „доприноси модернизацији и економском расту кроз капацитете школа да социјализују индивидуе кроз нове вредности, ангажовање и вештине“ (1987: 582).

Истовремено, теорије људског капитала указују на позитивну повезаност између односа на индивидуалном нивоу и односа на националном нивоу, тако што боље обучене индивидуе доприносе „повећању у националном економском расту“ (исто), што су Рубинсон и Браун назвали погрешком и илузијом. Притом се посебно проблематизује висина зараде као резултат „више школе“ (или је у питању бољи положај на послу). Ови аутори, такође указују на то да емпиријске студије нису утврдиле „јаку повезаност између образовања и продуктивности“, док методологија у таквим истраживањима заснована на сервејима и непосредном посматрању производних учинака запослених изазива додатну сумњу. Сви ови разлози навели су Рубинсона и Брауна да закључе да су ефекти образовања на национални економски раст слаби, односно да не постоји снажна повезаност између образовања и раста националних економија у индустријским друштвима.

Упркос томе, Рубинсонове и Браунове ставове ваља превасходно разумети као критику економетријских истраживања и анализа међузависности образовања и економског раста које су распрострањене у економској литератури. Тако ограничен концепт људског капитала критикују и напуштају и многи познати економисти, као на пример Г. Бекер. У предговору за Оксфордски речник људског капитала (Видети: Burton-Jones and Spender, ed. 2012) Бекер користи израз „револуција“ људског капитала, која почиње у 1950-им и раним 1960-им годинама на темељу истраживања и радова Шулца, Минцера и самог Бекера. То је допринело да људски капитал током пола века постане „витална

област истраживања“, релевантна у различитим аспектима живота. Бекер напомиње да током дугог временског периода у истраживањима људског капитала преовладава „близак дијалог“ између теорије и емпиријских анализа, док данас „теоријски развој генерално наглашава његове емпиријске импликације и многе од ових импликација биле су тестиране са емпиријским и експерименталним подацима“.

То, исто тако, значи да људски капитал ваља ставити у шири контекст, као један од фактора који одређује економски раст (Keeley 2007), уз потребу да се свеобухватније и из различитих перспектива бавимо одговором на питање – колико и под којим условима квалитет радне снаге, односно квалификациони потенцијал становништва доприноси повећању ефикасности националних економија. Уочена преоријентација у светској економији „од сировинске компоненте на људској“ (Яакунин, Салушкин, Багдасарян, Нетесова 2009), нарочито у најразвијенијим економијама света снажно афирмише повећану улогу људског капитала у њиховим развојним стратегијама. У складу са новонасталом реалношћу је и неопходност да се развију целовите образовне стратегије усмерене на све категорије становништва које ће бити у функцији постојаног и убрзаног развитка сваке националне економије.

Из тога не би ваљало извести закључак да је улагање у људски капитал, односно у образовање као „кључни чинилац стварања људског капитала“ (Keeley 2007: 5) превасходно економска категорија. Реч је о томе да инвестиције у образовање које је у срцу људског капитала имају много шири смисао и значење: „Образовање доприноси повишењу економског и социјалног живота индивидуе. Образовање се у савременом свету јавља једним од основних фактора повећања благостања друштва, обезбеђивања националне конкурентности и постојаности развитка економије“ (Галайда 2008: 158), али и развијања индивидуалних потенцијалности и превладавања многих социјалних противуречности (сиромаштво, незапосленост и сл.), нарочито карактеристичних за друштва у транзицији.

Литература

Becker, G. (1983). *Human Capital, A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. The University of Chicago Press, Chicago and London.

Becker, S. G. (2002). The Age of Human Capital. In: H. Lauder, Ph. Brown, J. A. Dillabough, A. H. Halsey: *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, New York.

Benhabib, J., Spiegel, M. M. (1992). The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economic*, 34.

Blaug, M. (1976). *An introduction to the economics of education*, Penguin, London.

Burton, L., ed. (1992). *Developing Resourceful Humans, Adult Education Within the Economic Context*, Routledge, London and New York.

Burton-Jones, A., Spender, C. J., Ed (2012). *The Oxford Handbook of Human Capital*, Oxford University Press, Oxford.

Галайда, О. (2008). *Образовательные услуги* в *современной* мировой экономике, Научная книга, Москва.

Harbison, F., Myers, Ch. (1965). *Manpower and Education, Country Studies in Economic Development*, McGraw-Hill Book Company, New York.

Hicks, N. (1987). Education and Economic Growth, in: G. Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education, Research and Studies*, Pergamon Press, Oxford.

Keeley, B. (2007). *Ljudski kapital*, prevod sa engleskog, Educa-OECD, Zagreb.

Kulić, R. (2012). *Obrazovanje u kontekstu ekonomskog rasta i razvitka*, Zbornik Instituta za pedagogiju i andragogiju, Beograd.

Levinson, D. (2002). Human Capital Theory: A High-yield Investment, in: D. Levinson (gen. ed.), *Education and Sociology, An Encyclopedia*, Routledge-Falmer, New York.

Лукашевич , В. В. (2012). *Основы управления персоналом*, КноРус, Москва.

McMahon, W. (2009). *Higher Learning, Greater Good, The Private and Social Benefits of Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Мазин, А. Л. (2009). *Экономика труда*, ЮНІТІ-ДАНА, Москва.

Мельников, О. (2010). *Управление интеллектуально – креативными ресурсами наукоемких производств*. „Креативная экономика“, Москва.

Patrick Carnevale, A. (1992). Human capital Theory: A High-yeild Investment, in: L. Burton, (ed.), *Developing Resourceful Humans, Adult Education Within the Economic Context*, Routledge, London and New York.

Paul, J. J. (2007). *Economie de l`éducation*, Armand Colin, Paris.

Psacharopoulos, G., Woodhal, M. (1986). *Education for Development, An Analysis of Investment Choices*, A World Bank Publication, Washington.

Rubinson, R., Browne, I. (1994). Education and the economy, in: N. Smelser and R. Swedberg, (ed.), *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton University Press.

Schultz, Th. (1971). *Investment in Human Capital, The Role of Education and Research*, The Free Press, New York.

Schultz, Th. (1985). *Ulaganje u ljude*, prevod sa engleskog, Centar za kulturnu delatnost, Zagreb.

Smelser, N., Swedberg, R. Ed. (1994). *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton University Press, Princeton, N. J. and New York.

Супрун, В. А. (2009). *Интеллектуальный капитал. Главный фактор конкурентоспособности экономики в XXI веке*. УРСС, Москва.

Woodhall, M. (1987). Human Capital Concepts, in: Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education, Research and Studies*, Pergamon Press, Oxford.

Wikipedia, the free encyclopedia, pristupljeno 05.07.2012. godine.

Яакунин, И. В., Салушкин, С. С., Багдасарян, Е. В., Нетесова, С. М. (2009). Роль образования как фактора современого экономического развития (часть первая), *Социология образования*, № 5/2009, Москва.

Prof. Dr. Radivoje Kulić
Univeristy of Pristina – Kosovska Mitrovica, Teacher Training Faculty of Prizren – Leposavić

DIFFERENT EVALUATIONS OF HUMAN CAPITAL INVESTMENT

Summary

Human capital has long been recognized and attractive in debates with scholars of different scientific fields. So among economists and education experts from related disciplines prevailing consensus that economic growth and development, but also the social development largely depends on investments in human capital and in all forms of education and learning of the whole population. Rapid reorientation in the developed economies of the world to the human raw material component is a strong confirmation of the role of human capital in their development strategies. At the same time human capital, ie education and learning, there is also a significant factor in the development of individual potentialities and well-being of society as a whole. Nevertheless, would not do completely ignore any attempts to relativize the actual impact of some forms of education (especially higher) productivity and overall national income.

Key words: *human capital, human capital revolution, human resources, investment in human capital, knowledge capital economy, education and learning.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 005.6:37; 373.3
Изворни научни чланак
стр. 81–92

Marjan Blažič, PhD
University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

THE QUALITY AND EFFECTIVENESS OF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE POLYFACTORIAL THEORY OF INSTRUCTION

Abstract: The quality of education is an interesting topic which is dealt with by different scientific disciplines. Pedagogues deal with it in an interdisciplinary way, often considering various theoretical and professional starting points. Researchers have found that quality is more easily identified than defined. In didactics, the term quality has different forms, but it is usually connected with the effectiveness of the learning process. It should therefore be discussed from the viewpoint of both players in the learning process, i. e. the student and the teacher. A good basis for studying the effectiveness of education is provided by polyfactorial theories of instruction, which contributed to the development of didactics by offering multidimensional views and findings on the interfactorial correlation during instruction.

This article deals with the latest findings about the factors of instruction and their mutual connection as defined in polyfactorial theories, which provide a foundation for the identification of the factors of educational effectiveness. Based on the aforementioned, an interdependent four-factor model of educational effectiveness which includes a wider social framework, school, the student and the teacher with numerous subsystems was designed. Considering modern didactic theories and models, special emphasis is put on learning material, socio-economic and psychological-anthropological determinants, learning methods, the internal organisation of instruction and learning media as an important segment of polyfactorial understanding of instruction.

Key words: *quality of education, educational effectiveness, interfactorial correlation, model of educational effectiveness*.

1. INTRODUCTION

We live in a world of great changes that take place in the political, technological, economic and, consequently, educational field. These changes relate to values, viewpoints and the way of thinking, which has a considerable influence on howpeople live and work.

The globalisation process, which involves us all, brings tensions to social processes that should be resolved. We would like to emphasise, above all, the discrepancy between the development of knowledge and the person's ability to acquire it (Delors 1996: 16).

Owing to globalisation, education is faced with numerous challenges associated with special forms and strategies of implementation as well as changes in the process, such as international and global dimensions of education, multi- and interdisciplinarity and the continuity of these processes, as well as thinking about the changes to the curriculum, the forms of education for creating a person's identity, and the formulation of viewpoints and fundamental human rights. Special emphasis is put on the questions regarding the perspective of these processes, where different alternative concepts appear which require and even foresee the disintegration or abolition of the educational system in its final stage (Green, 2000).

The numerous reforms initiated by globalisation processes, of which educational reforms are especially important for us, are changing the way we function. Discussions open a lot of dilemmas related to the problem of overburdening students or the problem of low achievement. The view on the overburdening of students abroad (Europe, the USA) blurs our problems. It has been clear for quite some time in developed Europe that more work invested in the qualitative and quantitative sense means a higher personal standard. In the field of education, it is known that quality instruction, which is difficult to define clearly, significantly contributes to better achievements. More individual efforts, i. e. learning, means more knowledge, more intellectual skills, a higher level of creativity and better chances of transferring knowledge to other fields.

2. THE CONCEPT OF QUALITY AND EFFECTIVE EDUCATION

The educational system of an individual country sets specific learning goals for students and teachers, thereby defining the requirements in terms of content for both the student and the teacher. Within these processes, viewpoints on a performance-based school and overburdening are formed, but less often there are questions of how to increase performance in the scope of didactic possibilities.

Such thinking leads us to the question of the quality of learning. There is no easy answer to this question. Pedagogues deal with it in an interdisciplinary way, often considering various theoretical and professional starting points. The quality of learning can be observed as a phenomenon, activity and process at the macro- and micropedagogical level. Quantity and quality are immanent characteristics of education. Quantity is expressed in a concrete way and can be measured. We are primarily interested in the amount of information learned and generalisation as the basic factors of knowledge.

Quality is a complex term and more difficult to operationalise, especially because it is relative and researchers understand it differently with regard to the scientific starting point. Its conceptualisation is influenced by many objective and subjective factors. We can definitely establish that it is impossible to list all the factors regarding the quality of the educational process.

Today, the quality of education is mostly defined as partial because different researchers bring different determinants in the forefront. This is also the main reason why there is still no definition of quality education which would be generally accepted. More than twenty years ago, W. Glasser (1990) said that quality education was difficult to define, but we could identify the quality and results. In discussions about the quality of education, W. Glasser relies on Deming's ideas about an ongoing flow of quality that allows a constant progress in quality. The Deming's cycle, which includes four phases (plan, do, check and act), is still the basic philosophy of Japan's high quality industry. An important emphasis was put on defining the vision of quality, setting the strategic goals of quality (what we want to achieve), preparing a plan to improve quality, taking action, evaluating results and processes, and ensuring continuous improvement.

In didactics, this term has various forms, but it is usually connected with the effectiveness of the learning process. However, this is difficult to define clearly. Normally, it is expressed by the achieved result, meaning the level of realising a particular learning goal and the way/type of learning activity. The result of effectively gained knowledge includes its active and creative use. The effectiveness of instruction is associated with many factors that influence the instruction. The unclear definition of the term 'effectiveness' is also the result of some didactic terms that have a similar meaning as the term 'effectiveness' and are closely related to it, but they are not identical, such as rationalisation, economisation, intensification, optimisation, etc. We could definitely point out the following determinants that characterise the term 'effectiveness' in the didactic sense, such as the scope and depth of learning material, problem-based learning methods and related learning strategies, the level of knowledge, sustainability, skills relevant for the use of knowledge in different conditions, the possibility of creative work by students, the economic efficiency and rationalisation of learning, internal organisational conditions, the knowledge of new didactic paradigms, etc. There is no doubt that the aforementioned determinants serve as the basis for other elements that influence the quality of learning (Blažič 2004: 627).

The question of educational effectiveness is subject to the interest of various social groups and professions. There are different theories of educational effectiveness in literature, but authors are mainly interested in the conceptual framework of the effectiveness of the learning process. Most pedagogues understand instruction as a system which consists of two subsystems: teaching and learning, but they both include upbringing. In learning, the student has a direct relation to learning material and values, and an indirect relation to the teacher. The opposite applies to teaching.

In the last thirty years, a great deal of research on educational effectiveness has been conducted, but these studies have only partly contributed to the understanding of this phenomenon and the formulation of theory. The most common subject of research were the terms 'school effectiveness', 'teacher effectiveness' and 'educational effectiveness', but rarely the socio-economic status of the student and wider social frameworks (Teddlie, 2003).

Instruction has always combined a number of mutually connected and dependent factors that allow the realisation of broader goals and aspirations of individuals. In the history of the development of didactics, a theory about the so-called factors of instruction was formulated, which was based on the original definition of instruction as a process in which the teacher, the student and learning material are mutually active.

Today, however, we no longer speak of the aforementioned factors, but rather of a higher number of these factors that are directly or indirectly part of the learning process.

The development of didactic theory and the discovery of the characteristics of the learning process resulted in a gradual failure to provide simplified definitions based on the findings regarding „the interactional character of instruction and the interfactorial correlation during instruction“. If there is open and quality interaction between the teacher and the student, the student has better chances of development, while the teacher has better chances of creativity. If all the factors relevant for instruction in the didactic sense are synchronised to the level of maximum interfactorial correlation, the instruction can achieve its didactic maximum.

This approach to factors of instruction has facilitated a multidimensional discussion and the formulation of the didactic polyfactorial theory.

A new relation among factors of instruction can be seen in the didactic concept of the Berlin school. Thus, P. Heimann, the founder of the learning/teaching didactic theory (the Berlin didactic school), presented the scheme of six basic factors (Peterssen 1996: 136) that form the framework of instruction. These are learning intentions (goals), learning content, learning methods, learning media, anthropological-psychological (requirements for the consideration of individual personality traits of the student) and social-cultural assumptions (requirements for the consideration of the elements of a narrower and wider learning environment).

The first four factors were classified into „the field of decisions“ and the last two into „the field of conditions“. According to Heimann, the factors important for the teacher's concrete action in the classroom also include learning media. Despite the fact that he did not hierarchically rank individual factors, because they are understood as equal and interconnected, he particularly pointed out in discussions about the relation among medium-content-method that the medium is an element of greater effectiveness of instruction. In contrast to didactics that forms and educates students (W. Klafki), which was influenced by Herbart's views and thus

puts learning material (and learning goals) above other factors, the Berlin school emphasises the principle of mutual co-dependence of all the basic learning factors (the principle of interdependence).

Heimann's colleague W. Schulz modified the concept and presented it as the Hamburg model in 1980 (Peterssen 1996: 144). In the Berlin model, the teacher was the central factor in making decision about planning and analysing the learning process, whereas the Hamburg model strongly emphasises both the teacher and the student in the sense of an emphasised interdependence thesis, and all the factors are part of a wider social framework. Didactic action (instruction) takes place between the teacher and the student, whereby the constituent elements in this field are learning goals (learning intentions and learning material), variables in imparting learning material (methods, media, organisation), the starting position of the teacher and the student, and the monitoring of success (Jank, Meyer 2011: 263).

The polyfactorial theory of instruction factors encouraged discussions and research regarding the effectiveness and productivity of education, although authors referred to other, older models (e. g. the Carroll model from 1963). Afterwards, various models of examining the effectiveness of education were supplemented by anthropological-psychological and socio-economic determining factors that could be expressed in terms of quantity.

The five-factor model by Edmonds, which should define educational effectiveness (1979), had an unclear conceptual design and was therefore replaced in the 1990s by models that were based on the didactic triad theory and the polyfactorial design of the learning process. The majority of the models refer to school as a wider framework of the learning process, the teacher (class) and the student with his/her individual characteristics. Later, the effectiveness of education was linked with other factors that are part of the polyfactorial design of instruction. They also added a social framework (context level) and hierarchically ranked the factors, whereby the so-called higher levels ensure conditions for lower levels (Creemers, Kyriakides, 2008). The dependence approach shows the influence of Klafki, which was exceeded by P. Heimann in the Berlin model of instruction factors with his idea of interdependence, establishing the foundations for understanding the factors of educational effectiveness in a flexible and interdependent context.

Today's views on educational effectiveness derive from didactic models that are based on the theory of education. We should therefore mention the didactic ideas of W. Klafki, didactic models of the Berlin and Hamburg schools, which defined factors from the broadest ones (social context) to those where it is possible to monitor and measure the effectiveness of education, i. e. school as an institution, the teacher and the student. The social framework with its production processes forms the basis for other social subsystems, and thus presents one of the factors of the effective functioning of the subsystems which can be found in the Hamburg model of effective instruction factors.

Our discussion refers to the intentional forms of education that are ensured by school which provides guidelines for subsystems that perform educational work with its pedagogical education and appropriate leadership, as emphasised by R. Edmonds (1979). The policy of school is directly focused on pedagogical practice, the assurance and improvement of the learning environment and an appropriate evaluation. Learning takes place in the classroom as an organisational form, where the teacher guides and directs students to realise the planned learning goals. Students' achievement primarily depends on their personality traits and abilities, the level of aspiration, motivation and socio-cultural circumstances in which they live. In addition to objective factors, discussions about educational effectiveness often include subjective factors, such as the time spent by the student for learning, appropriate special didactic competence of the teacher, etc. Irrespective of the polyfactorial starting point regarding the factors of instruction, which provides foundations and a framework for studying the effectiveness of education based on its determinants, we should point out numerous stochastic factors that affect educational effectiveness in the positive or even negative sense.

Quantitative terms of the effectiveness of this process are a special problem related to educational effectiveness. At first, it was students' achievement in different forms of assessing knowledge. Emphasis was put on measuring the cognitive field, meaning the quantity and the taxonomic level of knowledge, but there are also non-cognitive, affective and conative effects in education, which are mostly dealt with as a side effect of education and are, of course, measurable. Since the main goal of every school is to achieve the best possible quality, appropriate criteria of effectiveness should be defined, meaning that the quantitative level that students can achieve on the basis of their development level should be defined.

3. POSSIBILITIES OF IMPROVING EDUCATIONAL EFFECTIVENESS

Among all the instruction factors, learning material is the most involved in the restraints of traditionalism. With regard to its selection, categorisation and didactic combination in subjects, we can establish that it is still formed in an encyclopaedic and informative way, and is generally imparted in the form of frontal teaching. There is very little example-based learning material which is designed in the form of problems and requires an appropriate heuristic work strategy to solve them. Syllabuses do not correspond to cognitive and constructivist purposes of modern teaching and learning, resulting in a lack of intrinsic motivation that derives from factual-logical levers of learning material.

Regardless of how we formulate learning material (in an elementary, fundamental or structural, encyclopaedic or exemplary, practical, modelling or symbolic way), its **problem-based aspect** is the basic condition for effective learning. Therefore, emphasis should be put on the fundamental guideline for the selection, catego-

risation and didactic combination of learning material that should mostly be problem-based material. The trivial, enumerating and informative learning material should be reformulated in order to pay attention to its dynamic and contradictory elements as the foundation of problematicity, which is the most effective substantive and methodical condition for activating the creativity of students. This kind of learning triggers the motivation of students to actively deal with problem-learning situations, seek solutions, learn problem-solving methods and processes as well as develop appropriate algorithmic processes. If learning material does not offer these possibilities, its didactic value is in question.

The **teacher's questions** which stimulate students to think are also an important factor in the learning process. From the perspective of thought processes, we distinguish questions that require the reproduction of memorised data and facts (lower level) and questions of a higher level which activate thought processes and create new knowledge. Unfortunately, there are too few high-level questions which include the problem-based dimension in our schools.

The working method of teachers depends on numerous factors, among which are also didactically appropriate learning material, the development stages of students, the material basis, the number of students in the classroom, time and the teacher's personality traits. Taking into consideration these factors, an appropriate learning strategy is defined.

We often ask ourselves the question whether the teacher's action and the student's success are connected in any way. The teacher's task is the didactic organisation of imparting and gaining knowledge and the preparation of students for independent learning. Since didactic action varies, the result of this action reflected in the student's success also varies.

The third important didactic determinant, which is directly linked with the first two, is associated with the **internal organisation** of instruction. There are numerous models of internal differentiation and individualisation, which are an integral part of the teacher's efforts for improving the quality of work. In the majority of Slovene schools, at least one of the concepts of flexible differentiation was tested in at least one subject (mathematics, foreign language), usually difficulty levels, but these are not permanent forms of the internal organisation of instruction.

The fourth determinant which affects the quality of learning and thus learning effectiveness are **learning media**. One of the most obvious advantages, and one of the basic initiatives for the introduction of media in the learning process is the rationalisation of instruction and learning, and consequently, increased effectiveness in the realisation of learning goals. The use of learning media has enabled the existing processes in schools to be more effective and has helped teachers carry out new, more complex tasks in upbringing and education. This has also started a transition process from mostly citing facts to developing students' thinking skills, from mostly te-

aching to independent learning. It is the use of learning media that can largely contribute to comprehensive action by students.

Numerous studies confirm assumptions that the use of learning media contributes to better organisation of the learning process, better performance in the sense of the student's activity, increased learning motivation, more economical use of available time; in short, it is possible to rationalise and optimise the learning process by using media. Rationalising instruction means to make prudent or rational changes to learning processes to achieve a high quality result and a great impact in the prescribed time, and at the same time, ensure learning efficiency. Rationalisation is achieved by simplifying work operations, using equipment to the maximum, including learning media, and by training teachers for this job in order to exploit the spiritual potentials of both students and teachers. The purpose of rationalisation is to increase the effect on work. Learning media are an integral part of every learning process, and therefore, their use has immediate practical effects from the viewpoint of rationalisation. The condition for rationalisation of methodical procedures is the knowledge of criteria based on which the teacher selects and uses a particular learning medium.

Another two effects of the use of media in the classroom should be mentioned: a higher level of activity and a higher level of students' motivation. The phenomena cannot be discussed separately, since motivation is a process of stimulating students' activity, directing it to specific subjects and balancing in order to achieve goals. Today, both processes are observed from the perspective of cognitive-oriented theories. Attention is paid to the requirement for the realisation of such activities that would enable a person to develop his/her potentials. When discussing activities, we generally refer to thinking activities, as well as various forms of external activities that are dialectically connected with them. A learning goal in the student's consciousness has a motivating effect, which is why the teacher should try to make an individual goal as attractive as possible using learning media.

Teachers who more often use learning media in their work believe in increased activity by students. There is certainly a mutual connection between the student's activity and the rational organisation of the learning process. Both activities are mutually conditioned and connected. If educational work is organised in an economical way, it is very likely that the student's activity will increase.

With regard to students' motivation for work by using learning media, it should be said that the frequency of the teacher's use can have a positive effect on **the level of motivation**. Teachers who use media more frequently, i. e. those who can directly measure the level of motivation, believe that the use of learning media significantly increases motivation. Increased motivation, of course, influences the effectiveness of the learning process.

However, numerous studies, especially concrete learning practice, have confirmed that **too many students** in the classroom presents a factor that hinders

their development in the cognitive, conative and psychomotoric sense. We believe that efforts should be made to reduce the number of students in the classroom, so that we could achieve an optimal number in a given time, while increasing social productivity. This number would present the appropriate basis for the development of certain innovative didactic approaches that include more group and independent individual work, whereas the traditional forms of internal differentiation could be more widely used.

4. CONCLUSION

As already mentioned, educational effectiveness is dealt with by different disciplines. Educational authorities (systemic level) often seek help in economics which mostly follows the principle of cost per student (school-aged children) and the results of education. The argument that higher investments in the educational system produce higher quality results was rejected by numerous research studies, thereby confirming the existence of other determinants of influence. Sociologists are mainly interested in the socio-economic and cultural background of students, which they try to improve, and their influence on effective education. Education professionals strive to explain and improve effectiveness by taking into account determinants in a wider interdisciplinary context. Effectiveness is studied through a broad didactic category apparatus that includes numerous findings of similar disciplines. It is particularly based on psychological findings about abilities, personality traits and motivation, which are important determinants, in addition to other factors and academic achievement.

Discussions about the effectiveness of education are generally inter- and multidisciplinary in nature. In general, they stress the role of the student and the teacher in the didactic context. They require the abolition of traditional teaching approaches and the promotion of various forms of interaction among students, as well as students and the teacher. They do not forget the atmosphere in which students should take initiative and responsibility for their learning. However, it has to be pointed out that this kind of changes take place slowly and gradually.

The central place of contemplation about quality education is undoubtedly dedicated to teachers and their competence. In the scope of their pedagogical work, they need to ensure conditions for students in which they can develop all their potentials that will enable them to be included in the society and become a factor of its development by applying their knowledge and competences. This demanding task can only be carried out by the teacher who is appropriately qualified and has appropriate competences for the job (Peklaj 2009: 7).

The introduction of social and economic changes in the society was always followed by a requirement for quality education of those who should help implement

the changes. The global society sets global goals, competences and strategies for their realisation. It is distrustful of the traditional and national, tries to influence culture, sets norms and value systems that were formed in different geographical-cultural circumstances. In the field of education, a requirement for quality knowledge is explicitly expressed, whereby the knowledge is in the function of developing new products. In parallel, quality and highly effective education is emphasised and required in order to achieve the competences of the global development.

References

Blažič, M. (1998). Didaktične določilnice kvalitete učnega dela. V: *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*, Rijeka: Pedagoški fakultet.

Beckmann, U. et al. (2004). *Ein neues Bild von Lehrerberuf?* Basel: Beltz Verlag.

Creemers, B., Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. London and New York: Routledge.

Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Edmonds, R. R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15–27.

Glasser, W. (1990). *The Quality School: Managing Students without Coercion*. New York: Harper&Row.

Green, F. (2006). *Demanding Work: The Paradox of Job Quality in the Affluent Economy*. Princeton: University Press.

Jank, W., Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Javornik Krečič, M. (2006). Poklicne izkušnje učiteljev in značilnost pouka v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, No. 2.

Peklaj, C. et al. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Peterssen, W. (1996). *Lehrbuch Algemeine Didaktik*. Muenchen: Ehrenwirth.

Pivac, J. (1995). *Šola v svetu sprememb*. Nova Gorica: Educa.

Strmčnik, F. (2010). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Inštitut za razvojno in raziskovalno delo VS: Novo mesto.

Strmčnik, F. (1994). Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka. *Sodobna pedagogika*, 22(7–8).

Teddlie, C. et al. (2003). International Comparisons of the Relations among Educational Effectiveness and Improvement Variables: an Overview. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 1, pp. 5–19.

Prof. Dr. Marjan Blažič
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija

KVALITETA IN UČINKOVITOST IZOBRAŽEVANJA Z VIDIKA POLIFAKTORSKE TEORIJE POUKA

Povzetek

Kvaliteta izobraževanja je družbeno zanimiva tema, o kateri razpravljajo različne znanstvene discipline. Pedagogi jo obravnavajo interdisciplinarno, pogosto z različnih teoretičnih in strokovnih izhodišč. Raziskovalci ugotavljajo, da je kvaliteto lažje prepoznati kot pa definirati. Pojem kvalitete ima v didaktiki različne pojavne oblike, navadno pa je povezan z učinkovitostjo učnega procesa, zato ga moramo zajeti z vidika obeh subjektov v učnem procesu, to je učenca in učitelja. Dobro osnovo za proučevanje učinkovitosti izobraževanja nam ponujajo polifaktorske teorije pouka, ki so v razvoju didaktične misli prispevale večdimenzionalne poglede in spoznanja o interfaktorski korelaciji pri pouku.

V prispevku obravnavamo novejša spoznanja o dejavnikih pouka in njihovi medsebojni povezanosti, kot jih obravnavajo polifaktorske teorije, ki ponujajo temelj za identifikacijo dejavnikov učinkovitosti izobraževanja. Na tej osnovi smo oblikovali interdependenčni štirifaktorski model učinkovitosti izobraževanja, ki vključuje širši družbeni okvir, šolo, učenca in učitelja s številnimi podsistemi. Izhajajoč iz sodobnih didaktičnih teorij in modelov posebej izpostavljamo učno vsebino, socio-ekonomske in psihološko-antropološke določilnice, metode učnega dela, notranjo organizacijo pouka in učne medije kot pomemben segment polifaktorskega razumevanja pouka.

Ključne besede: *kvaliteta izobraževanja, učinkovitost izobraževanja, interfaktorska korelacija, model učinkovitosti izobraževanja*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 373.3:51(497.4)
Прегледни научни чланак
стр. 93–102

Professor Mara Cotič, PhD
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

LEARNING AND TEACHING PROBABILITY IN BASIC EDUCATION IN SLOVENIA

Abstract: Probability is a mathematical content learners in most countries start getting acquainted with in secondary school and then only on formal level. In Slovenian maths syllabus *Učni načrt matematike* (2011) these contents are introduced as early as in primary school.

Today's human being lives in a quickly changing world and must constantly be able to cope with new uncertainties. The child must get prepared for this world so he or she as an adult will be able to critically interpret and consciously act in it: be mathematically literate, then. What is needed for this is an ABC of probability, which requires a special way of thinking foreign to the deterministic mode prevailing in our schools. With the two studies of introducing probability at the beginning of schooling carried out in basic schools in Slovenia (Cotič, 1998 and Cotič, Felda, Kozel, 2009) we have come to the conclusion the learner in primary school is able to apprehend and learn the most elemental concepts of probability.

Certainly, teaching and learning probability in primary school is neither explicit nor formal, but merely systematic accumulation of experience. It is namely through reasonable graduation of activities that the child is expected to gain experience with random events. Thus the child is supposed to go through the following levels: accepting uncertainty, being able to predict (certainly, probable, improbable); comparing probability (more probable, less probable, equally probable...) before comprehending the statistical and classical definition of probability.

Key words: *nine year basic education, teaching and learning probability, impossible and random events.*

INTRODUCTION

Today's man lives in a rapidly changing world and increasingly more frequently he or she has to cope with new and uncertain situations. The child, a future adult, must get prepared for this world in a way, she or he will be able to interpret it critically and to act in it. For this purpose an ABC of probability is needed, which requires a special way of thinking, unknown to the deterministic way of thinking that prevails in our schools. So adults too who were brought up in this type of educa-

tion system encounter problems with understanding basic notions of probability as the bivalent logics (right/wrong, true/false) fails. With our research we found out that on the intuitive level the student is capable of receiving and acquiring the most elemental concepts of probability as early as on the lower stage of primary school.

DIDACTIC INSTRUCTIONS AND GOALS

The teaching and learning of probability is neither explicit nor formal in primary school, it is merely a systematic accumulation of experience, on the basis of which at a later stage (in secondary school) probability can be discussed more efficiently. From the aspect of teaching, probability is very demanding, as in spite of formally faultless teaching secondary school students often have completely inadequate notions about it. In math classes in primary school the formal definitions of probability (the classical and the statistical definition of probability) are not discussed and probability is not calculated. Students are prepared for a later mathematical analysis of accidental events on the basis of intuition and ludism. Thus in these topics the experiential level is never exceeded. Through reasonably graduated activities a student is supposed to accumulate experience with accidental events thus acquiring the concepts, principles and capabilities of anticipating with accidental events. In today's world, full of uncertainty and unpredictability, this is an important goal. Man must be capable of coping with uncertain situations, learn to predict them, be able to decide between two alternatives and finally to solve problems that cannot be resolved using the bivalent logic – or as Fischbein says; „develop thinking different from deterministic way of thinking“ (Fischbein, 1984). So at the beginning of schooling (in the first three years of school) the student is supposed to achieve the following goals:

- to describe what she or he considers possible or impossible;
- to differentiate between a certain, accidental and impossible event;
- to use the expressions possible, impossible, don't know, probable, probably, is possible, is not possible, by accident, less probable, equally probable, more probable consistently and in a sensible way within the framework of practical activities such as playing dice, tossing a coin, drawing lots;
- comparing probability from a set of different events;
- to set sensible hypotheses in simple games of chance and to support them with evidence from experience;
- to record accidental events (in playing dice, tossing a coin) into tables and with a histogram (Cotič, Hodnik, 1995).

FIRST LEVELS OF TEACHING PROBABILITY

It is not sufficient just to explain why probability must get room in the new math programmes, it must also be demonstrated, in what way this can be introduced. The flowchart (Fig. 1) shows the first four levels a student is supposed to pass in order to comprehend later the classical and the statistical definitions of probability.

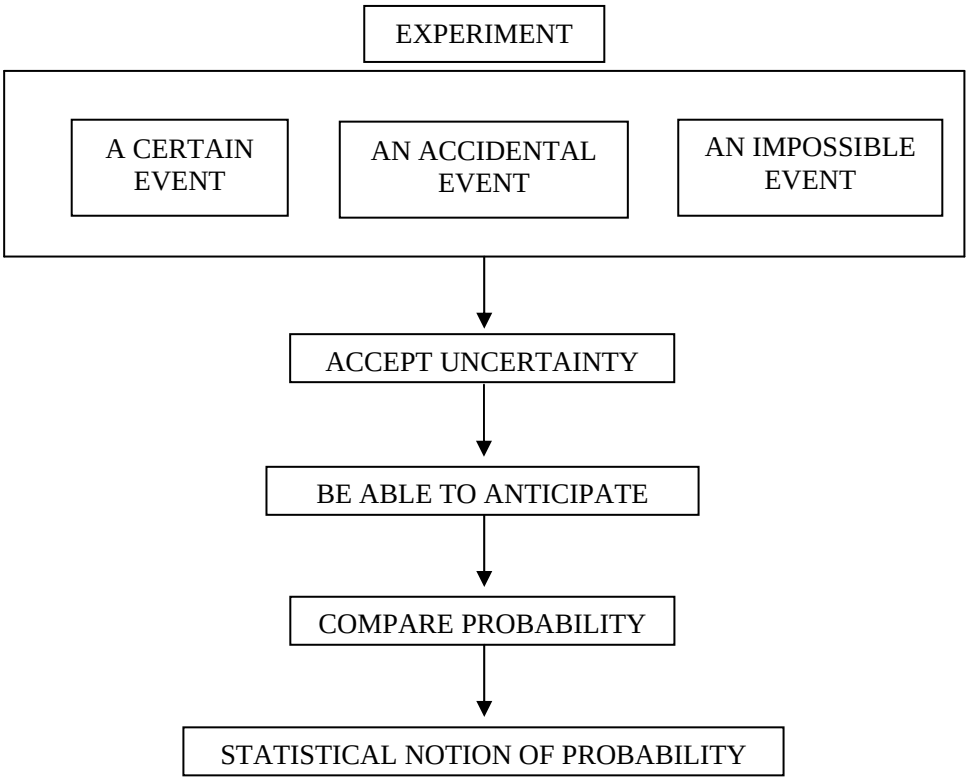


Figure 1. *The first four levels of learning probability*

A) Accepting uncertainty

The first step into the world of probability is to lead the child to accept uncertain situations without anxiety: therefore to the concept of an accidental event.

According to Piaget's developmental theory six to seven years old children not only do not possess a clear notion about the probability of an event, they do not even differentiate between accidental and non-accidental events, although they

might have experienced them themselves. The child tends to attribute intention also to objects and phenomena, e. g.: the Sun is in the Sky so I get warm; the sea makes waves to move the ships, etc. – nothing happens by chance, everything is intended, planned, set (Piaget, Inhelder, 1951). Into such world of a child, in which an event can only happen or not, situations are supposed to be introduced gradually in which certainty is shaken with unpredictability of certain events. Initially the child weeps or gets angry when he or she cannot win games of chance and is convinced he or she has been cheated. To accept uncertainty is not only a cognitive problem, for a child it is also an affective challenge, as he or she accepts any uncertainty with anxiety. Gradually the child should get conscious an event is not only certain or impossible, but can also be accidental (Valenti, 1987). Most easily and gradually this can be done through activities closest to the child, i. e. through playing games in which the result does not only depend on strength, physical skills and litheness, but also on „fortune“ and the ability from a number of possible choices to choose the one that offers the greatest probability to win (Fischbein, 1975). Doing this it is extremely important for the child to realize in games of chance (dice, lottery, drawing the lot, tossing the coin, etc.) the situation is always uncertain and to be able to accept them easily.

B) Being able to anticipate

The beginning of building the concept of the *uncertain*, *accidental* and *impossible* in a child should be performed in a variety of situations in which she or he takes part. In these situations (experiments) the child should be able to predict whether an event is certain, impossible or accidental.

On the experiential level the child should therefore get familiar with notions such as: *probably*, *perhaps*, *certainly*, *impossible* and use them consequently in a sensible way (Tenuta, 1992).

When it rains, the roofs are certainly wet. When it rains it is not possible the roofs could stay dry. Perhaps it will rain tomorrow.

These concepts are so simple an adult cannot but be convinced the child understands them too, forgetting the child most often equate impossible with wrong and possible with certain and correct (Valenti, 1987).

It is not sufficient to offer the student only situations that happen independently from her or him (e. g. observing the weather, counting a certain type of cars, etc.), but also situations the student can handle and that offer the possibility of being repeated under equal conditions (playing dice, drawing the lot, tossing a coin ...) as in figure 3.

From repeated experience the child can conclude (Tenuta, 1992):

- When casting dice **certainly** a single-digit number will „fall“.
- It is **impossible** to cast a seven.
- **Perhaps** I will cast a three.

To accept uncertainty also means accepting the fact a predicted event does not happen. So it is necessary to perform such activities that make it possible for the student to predict probability in uncertain situations and then examine the predictions and conclude the prediction does not necessarily come true and, as has been said, to accept the fact without getting excited. Let us consider two examples:

Example 1: *There are 10 green and 5 yellow balls in the bag. What colour can the ball that you draw from the bag be? What colour is the ball you have drawn?*

Example 2: *There are 1 yellow, 1 red and 1 blue ball in the bag. Predict what colour can be the ball when you draw for the first time; what colour can the ball not be when you draw for the second time and what colour will the ball certainly be when you draw for the third time without returning any of the balls into the bag. In what order have you drawn the balls?*

According to Piaget (1951) the child at the stage of concrete operations is not capable of differentiating between certain and accidental events and neither to formulate predictions considering the experience from former analogous situations. His or her criteria are often based on the criterion of repetition (if the last ball drawn was red, the next will also be red) or on the theory of compensation (the ball drawn must be the colour that has not yet been drawn). This kind of child's behaviour is determined by affective motivation, with trust in the correctness of the choice, with the need for regularity and order and with attributing intention to elements – balls in this case (Piaget, Inhelder, 1951). Therefore it is extremely important for the student to repeat the experiment a number of times under unchanged conditions as only in this way he or she will realize predictions can be formulated that are not subjective (Prodi, 1981).

C) Comparing probability

Thus the notion of probability is initially constructed as capability of handling accidental events. This development is of course based on experience, as it is exactly from experience a student will first differentiate between a certain, an accidental and an impossible event. Later she or he will begin to realize among accidental events some are more likely to happen and others less or equally probable. In this way the student is introduced into qualitative estimation of the probability of an accidental event.

In the case of a bag in which there are 20 red balls, 5 white ones and 1 black ball, events exist that are unlikely to happen, but probable (drawing the black ball); very likely, but not certain (drawing a red ball). It is therefore necessary to propose the students games that offer the possibility to compare accidental events that vary in the probability to occur. As we already know, these are playing dice, card games, coins, etc. Of course the student constructs the criteria for setting her or his hypotheses slowly and gradually by repeating the experiment a number of times under unchanged conditions.

It needs to be pointed out that in this kind of activities (experiments) the emphasis is on group work (making agreements, deployment of tasks, coordination in the group, communication in the group).

This is the way of slowly introducing the statistical notion of probability, the level that should be covered accurately after the first three years of primary school.

D) Statistical notion of probability

The teacher should bring into class a dish with caramels (chips, balls etc.) of different colours. The students count the caramels of different colours before putting them into the bag. On the basis of knowledge about the number of caramels of the same colour in the bag, the students are invited to set their hypotheses about the probability of different events. The teacher should then check the answers empirically with the students. Without looking, every student shall draw a caramel from the bag and record the result in a table. After that the caramel is returned into the bag. The students should repeat the experiment a large number of times (e. g. 100 times). With teacher's help the students will find out that with increasing the number of tries the relative frequency of an event is constantly getting closer to a number. This is the number the probability of an event is measured by. Naturally the students will state this in their own words.

TOWARDS THE CLASSICAL NOTION OF PROBABILITY THROUGH COMBINATORICS

In the first three years of primary school the teaching of probability follows from experiment. In the second three years the students should already be able to get familiar with more demanding estimates of probability in which first a combinatorial problem should be solved systematically (fig. 2).

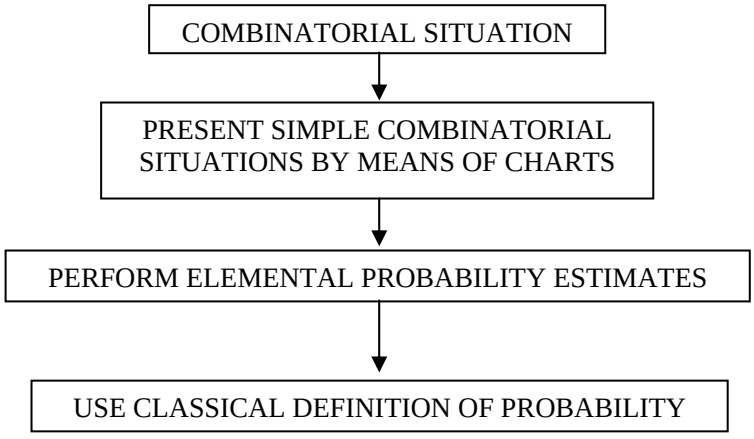


Figure 2. *Towards the classical notion of probability through combinatorics*

The elemental estimate of probability can be then derived from combinatorial situations. This already leads towards classical notion of probability.

Piaget and Inhelder (1951) have found students are only capable of solving combinatorial situations systematically on the level of formal operations. This is why with her study Fischbein (1975) wished to examine whether:

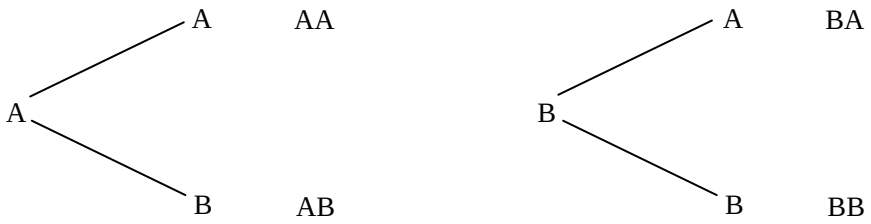
(1) Children and adolescents are able to solve combinatorial problems systematically without learning these contents in advance, hence spontaneously.

(2) Applying adequate teaching techniques with children on the level of concrete operations their combinatorial capabilities can be developed. (Fischbein 1984: 43)

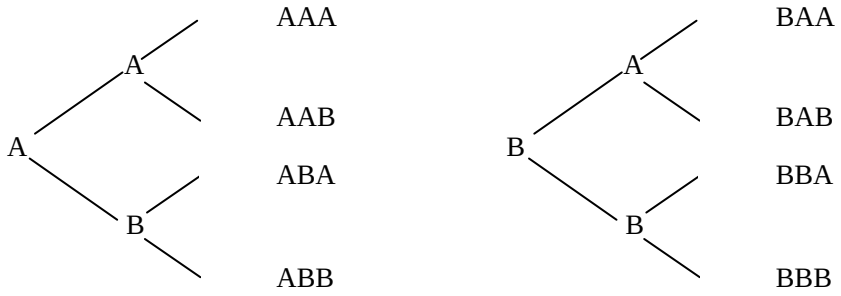
Tree diagrams were used in the study. First the following problem was solved:

There are two chips in the bag: one is labelled A and the other B. We draw from the bag twice returning the chip to the bag each time.

The following possibilities are obtained:



After that we draw from the bag three times returning the chip to the bag after each drawing. The following possibilities are obtained:



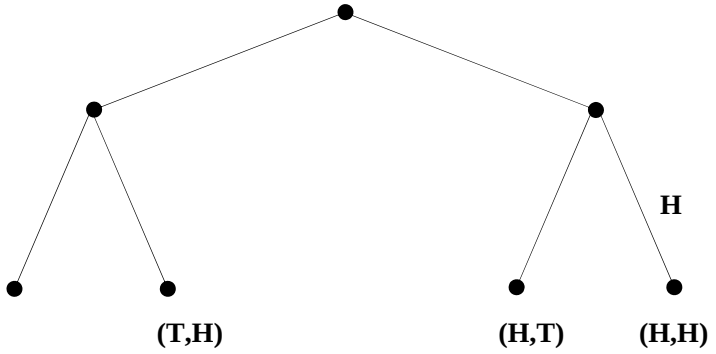
The students were able to acquire the above technique very quickly. Subsequently they were offered other combinatorial situations (permutations and permutations with repetition). The students were able to use the tree diagrams correctly in these new

situations and to interpret them by themselves. The study demonstrated students do not use the technique merely mechanically, that they have understood the principles of the diagram and were able to adapt them to new situations (85 % of 10 years old students, 75 % of those 12 years old and 90 % of those 14 years old solved the problems correctly), while at the beginning of the experiment not even 12 to 14 years old students were able to solve these problems spontaneously without introducing these contents.

As we have seen, even younger students are able to acquire the basic combinatorial techniques with the help of diagrams. Fischbein (1984) concluded that teaching combinatorics and probability on the level of concrete operations is possible – although not being spontaneous, operative schemes in teaching combinatorics can be acquired with suitable teaching processes.

At the end of the first and during the third three-year cycles students should already encounter slightly more demanding probability estimates, where combinatorial problems have to be solved first (combinatorial tree, table) so on the basis of the analysis of diagrams the result can be anticipated or elemental probability estimate performed, which already leads to quantitative probability estimate or to the classical notion of probability. (States differ greatly in when classical and statistical notions of probability are introduced: some do that on the primary level, others only at the end of basic education or even on upper secondary level.) Let us have a look at an example:

Example 1: *We need two coins. With a table and with a tree we show the results possible at tossing the two coins*. (Heads are labelled with the letter H and tails with the letter T).



Combinatorial tree

	H	**T**
H	(H, H)	(H, T)
T	(T, H)	(T, T)

Table

We can see four results are possible. The possibility a pair (T, T) falls is one of four or one quarter (classical definition of probability). Now this can be examined empirically. Toss two coins at least 300 times (the number of trials should be as large as possible) and record the results in a table. The probability of individual events will be read from the table. So for example the probability a pair (T, T) is tossed will be about one quarter (statistical notion of probability). With statistical notion of probability it is necessary the teacher warns the students, even when the number of trials is very high, the results obtained in a concrete situation cannot be generalised as they can be reversed with other concrete experiences.

CONCLUSION

In this way the student slowly but progressively learns simple regularities from the world of probability that at the beginning seemed completely unpredictable, uncertain even. It is important to emphasise in basic school teaching probability as part of data processing is not an end to itself. Among others it brings mathematics in relation with other contents (environment, first language ...) and thus co-creates the image of holistic teaching (Cotič, Hodnik, 1995). In addition to this it develops mathematical thinking and non-deteminalistic thinking schemes according to Cockcroft (1982: 39): „These contents are not merely technical in nature, but distinguish for uncertainty and changability and make it possible for us to decide on our own when exploring the multitude of uncertain and changeable data.“ Thus the students are offered the possibility to make decisions on the procedures of discovering and solving them on their own.

References

Cotič, M., Hodnik, T. (1995). O pouku matematike na začetku šolanja v novi osnovni šoli (Teaching mathematics at the beginning of schooling in the new primary school). *Matematika v šoli*, 3(3), 143–57.

Cotič, M. (1998). Uvajanje vsebin iz statistike in verjetnosti ter razširitev pojma matematičnega problema pri razrednem pouku matematike. *Doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Cotič, M., Kozel, L., Felda, D. (2009). Razumevanje matematičnega pojma verjetnosti pri otrocih v vrtcu in prvem razredu osnovne šole = Understanding the mathematical concept of probability with children in kindergarten and in first grade of primary school. *Sodobna pedagogika*, 60(3), 70–84.

Cockcroft, W. H. (1982). *Mathematics Counts*. London: HMSO.

Fischbein, E. (1984). L'insegnamento della probabilità nella scuola elementare; in: G. Prodi (ed.): *Processi cognitivi e apprendimento della matematica nella scuola elementare* (35–48). Brescia: Editrice La Scuola.

Fischbein, E. (1975). *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Dordrecht: D. Riedel.

Piaget, J., Inhelder, B. (1951). *La genese de l'idee de hasard chez l'enfant*. Paris: PUF.

Prodi, G. (1981). *Matematica come scoperta*. Firenze: D'Anna.

Tenuta, U. (1992). *Itinerari di logica, probabilità, statistica, informatica*. Brescia: Editrice La Scuola.

Valenti, E. (1987). *La matematica nella nuova scuola elementare*. Firenze: Le Monnier.

Žakelj, A. et al. (2011). Učni načrt. *Matematika*. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ.

Проф. др Мара Цотич
Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија

УЧЕЊЕ И ПОДУЧАВАЊЕ ВЕРОВАТНОЋЕ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ У СЛОВЕНИЈИ

Резиме

Вероватноћа је математички садржај са којим се ученици у већини земаља почињу упознавати у средњој школи, а и онда само на формалном нивоу. У словеначком програму и плану за математику, под називом *Учни нацрт математике* (2011) ови садржаји су уведени још у основној школи.

Данашњи човек живи у свету који се брзо мења и мора стално бити у стању да се носи са новим неизвесностима. Дете мора да се припремили за овај свет тако да он или она као одрасла особа буде у стању да критички тумачи и свесно делује у њему :дакле, да буде математички писмено. Оно што је потребно за то је АБЦ вероватноће, која захтева посебан начин размишљања стран детерминистичком начину који преовладава у нашим школама. Са две студије увођења вероватноће на почетку школовања које се спроводе у основним школама у Словенији (Цотич, 1998 и Цотич, Фелда, Козел, 2009) дошли смо до закључка де је ученик у основној школи у стању да схвати и научи најелементарније концепте вероватноће.

Наравно, настава и учење вероватноће у основној школи није ни експлицитно, ни формално, већ само систематско акумулирање искуства. Наиме, кроз разумне постепене активности од детета се очекује да стекне искуство са случајним догађајима. Тако дете треба да иде кроз следеће нивое : прихватање несигурности, да буде у стању да предвиди (сигурно, вероватно, мало вероватно), упоређивање вероватноће (вероватније, мање вероватно, једнако вероватно ...) пре него што схвати статистичку и класичну дефиницију вероватноће.

Кључне речи: *деветогодишње основно образовање, подучавање и учење вероватноће, немогући и случајни догађаји*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.13(497.7)
Прегледни научни чланак
стр. 103–110

Проф. Д-р Снежана Мирасчиева
Универзитет „Гоце Делчев“, Факултет образовних наука, Штип (Македонија)

СИНЕРГИЧНИ ПРИСТУП МАКЕДОНСКОМ ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ У ФУНКЦИЈИ ПОВЕЋАЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: Аутор се у раду фокусира на кораке предузете у македонском образовном систему који имају за циљ повећање квалитета образовања. О комплексности наставе из теоријског и практичног угла, довољно су говорила досадашња истраживања – што није намера овог рада. Полазећи од ове чињенице, са пуним правом говоримо да је квалитет наставе одређен укупношћу елемената који одређују сложеност саме наставе. Унапређивање наставе и повећање квалитета образовања питања су која траже системска решења и иновативност у организацијском и садржинском контексту, као и развој људских ресурса у образовању. Аутор покушава да синтетише слику промена у македонском образовном систему у погледу квалитета образовања преко синергије две компоненте: (1) професионалног развоја наставника и (2) постигнућа ученика. Анализа података у истраживању показала је да је потребно доста времена да се дође до нивоа пропорционалног односа. Сувише је рано говорити о рапидном расту квалитета образовања, али кораци предузети у том правцу у овом тренутку на путу су који води ка повећању квалитета образовања.

Кључне речи: *професионални развој наставника, постигнућа ученика, квалитет у образовању.*

ТЕОРИЈСКИ КОНТЕКСТ

Сложеност и комплексност образовања изражених у организацији и реализацији на институционалном нивоу била је предмет многих истраживања. Проблем у континуитету је актуелан због основне чињенице да школски системи треба да буду отворени због утицаја промена у заједници. Рефлексивни утицаји друштвених промена у сфери образовања више су изражени у школама, настави и укупном васпитно-образовном процесу. Као комплексна категорија у погледу концепта и суштине, квалитет образовања и његово опредељивање морају да буду отворени за промене и да се развијају

на основу информације, промене у садржају и нових тумачења и схватања о природи промена у образовању.

Зашто смо се фокусирали на **квалитет**? Иако су неки од међународних споразума истицали образовни квалитет уношењем потребе да се обезбеди образовање о људским правима, репродуктивном здрављу, спорту и полној свести, они углавном ћуте о томе како образовни системи могу и како треба да се укључе у постизање тих циљева. Стављајући нагласак на обезбеђивање приступа свима, ови инструменти (мисли се на образовне системе) углавном су се фокусирали на квантитативне аспекте образовне политике. Чини се да ће постизање универзалног општег учешћа у образовању бити основни фактор који утиче на квалитет доступног образовања. Примера ради, питања о томе колико добро се ученици поучавају и колико уче могу да имају одлучујући утицај на то колико дуго ће остати у школи и колико редовно ће је посећивати. Осим тога, да ли ће родитељи да шаљу своја децу у школу, вероватно зависи од њихове процене квалитета наставе и учења, односно да ли је похађање школе вредно времена и трошкова за њихову децу и њих. Инструментална улога образовања – помоћ појединцима да остваре своје економске, социјалне и културне циљеве – помаже друштву да би појединци били боље заштићени, биће ојачана уколико је образовање високог квалитета. Школовање, а самим тим и образовање помаже деци да развију креативност и емоције и стекну вештине, знања, вредности и ставове који су им потребни да би се формирали као одговорни, активни и продуктивни грађани. Колико ће таквих резултата образовање постићи, важно је за оне који га користе. Сходно томе, аналитичари и креатори политике такође треба да покрену питање квалитета које је тешко игнорисати. Још важније, образовање је скуп процеса и исхода који су квалитативно дефинисани. У том смислу, број деце обухваћене образовањем по дефиницији је секундарног значаја: само испуњавање просторије са децом које се називају „школе“ није у функцији ни квантитативних циљева, ако нема правог образовања, а да не говоримо о циљевима квалитета. Дакле, број година у школи је практично користан, али концептуално сумњив у процесима који се тамо дешавају и достигнућима који су резултат. У том смислу, може се просудити да је веома жалосно говорити о некој издржаној политици у образовању, где су квантитативни аспекти образовања углавном у фокусу пажње креатора образовне политике у последњих неколико година.

Одавде је сасвим оправдано поставити питање у два правца: због кога и због чега је потребан квалитет у образовању. Истраживања и студије у којима је садржан одговор на то питање јесу многобројни. Али, оно што је предмет интереса у овом раду није да тумачимо правац образовне политике, него да утврдимо однос између квалитета образовања изражен кроз две категорије које се директно односе на наставни процес, и то: (1) стручно усавршавање наставника и (2) достигнућа ученика. Концепт квалитетног образовања није лако квалификовати. У време када говоримо о квалитетном образовању, за све наше ученике важно је да се „троши“ време да би се разумео овај концепт. Према

Светској декларацији „Образовање за све“ (Светска конференција о образовању за све у Jomiteny, Тајланд, 1990. и Миленијумска декларација и Дакарски оквир за акцију у 2000: Глобални мониторинг извештај 2005 – квалитет императив /Education for all: Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperativ, EFA: GMR/), у већини покушаја да се дефинише квалитет у образовању карактеристична су два принципа. Први принцип идентификује когнитивни развој ученика као главни експлицитни циљ свих образовних система. Други принцип истиче улогу образовања у промовисању вредности и ставова одговорног грађанства и у неговању креативног и емоционалног развоја сваког појединца. У Дакарском оквиру акције истакнуто је да је приступ квалитетном образовању право сваког детета. Ту се такође истиче да „је квалитет у срцу образовања“ и да је основна одредница записивања, задржавања и достигнућа. Њена проширена дефиниција квалитета обухвата неколико параметара: (а) подразумева одређене пожељне карактеристике ученика (здрави, мотивисани ученици); (б) процеса (компетентни наставници користе активне наставне методе); (в) садржаја (релевантан наставни програм) и (г) система (добро управљање и праведна подела средстава). Из угла интереса овог рада, треба истаћи део Дакарског оквира за акцију и миленијумске развојне циљеве који се односе на образовне циљеве. Шести циљ се дефинише у правцу побољшања свих аспеката квалитета образовања и осигурања квалитета за све, тако да признати и мерљиви резултати учења буду постигнути од стране свих, а посебно у писмености, математици и основним животним вештинама (EFA: Global Monitoring Report 2005: 17–19). Квалитет одређује количину и колико добро деца уче као и ниво до којег се њихово образовање претвара у велики број личних, социјалних и развојних предности. Шести циљ Дакарског оквира за акцију (2000) наглашава потребу стимулисања педагогије. Према том циљу, наставни процес и учење носе децу кроз наставни план и програм за живот који одређује шта се дешава у учионици, а затим и квалитет исхода учења.

Deleted:

С обзиром на чињеницу да је појам квалитета у образовању вишедимензионалан, потребно је одредити појам који је основа у тексту који следи. Одавде је и потреба дефинисања концепта квалитета у образовању у контексту предмета нашег интересовања у овом раду.

Шта значи квалитет образовања? У овој области постоји више дефиниција које су тестиране проверавајући сложену и вишестрану природу концепта. Појмови *ефикасност*, *ефективност*, *једнакост* и *квалитет* често се користе као синоними. Међутим, постигнут је одређен консензус о основним димензијама квалитета у образовању. У том смислу, квалитет образовања укључује:

(а) **ученике** – здрави, добро збринути и ухрањени, спремни да учествују и уче и имају подршку у учењу од стране њихових породица и заједнице;

(б) **окружење** – здрава, безбедна, заштитна и полно осетљива, која обезбеђују адекватне ресурсе и објекте;

(в) **садржај** – који се огледа у одговарајућим програмима и материјалима за стицање основних вештина, посебно у области писмености, математике и животне вештине и знања у неким областима као што су: пол, здравље, исхрана, ХИВ/АИДС, превенција и мир;

(г) **процес** – преко којег обучени наставници користе наставне приступе под називом „учење оријентисано према деци“ или „деца у центру пажње“, у добро управљаним учионицама и школама и који су вешти у оцењивању да би олакшали учење и смањили диспаритете;

(д) **резултати** – који укључују знање, вештине и ставове, и везани су за националне образовне циљеве и позитивно учешће у друштву.

Ова дефиниција омогућава разумевање образовања као комплексног система уграђеног у политички, културни и економски контекст. Важно је имати у виду природу образовног система. Ипак, ове димензије су међузависне, утичу једна на другу на начин који понекад и не може да се сагледа. Ова дефиниција такође узима у обзир и међународне глобалне утицаје који воде расправу о квалитету образовања (Motala, 2000; Pipho, 2000). У процесу обезбеђивања националних и локалних образовних контекста, ова је дефиниција допринела дефинисању квалитета у различитим земљама (Adams, 1993). Успостављање контекстуализираног разумевања квалитета подразумева укључивање релевантних фактора. Кључни актери често имају различите ставове и дефиниције о значају и смислу квалитета образовања (Motala, 2000; Benoliel, O'Gara и Miske,1999). Заиста, свако од нас је „судија“ школског система у односу на крајње циљеве које смо поставили (па их затим „судимо“) у погледу наше деце, наше заједнице, наше земље и нас самих (Beeby, 1966, према: Колби 2000: 5).

МЕТОДОЛОШКО СТАНОВИШТЕ

Да се вратимо на оно што је предмет нашег интересовања, а заправо се односи на два структурна елемената који су присутни у оба опредељења – а то су наставници и ученици. За њих смо се одлучили због чињенице што су и једни и други директни учесници у наставном процесу. Колике су компетенције наставника, толико ће ученици постићи циљева у националним програмима. Истраживање је обухватило наставнике из шест основних школа од којих четири у Штипу и две регионалне школе са укупно 350 наставника и 4555 ученика. Од истраживачких метода коришћена је метода анализе, а као извор података коришћени су евиденциона и акциона докумената. У истраживању смо пошли од претпоставке да ће стручно усавршавање наставника обезбедити боље академске резултате, односно већа постигнућа ученика. У ту сврху, анализирали смо професионална портфолија наставника (просечна оцена) и успех ученика (просечна оцена) на нивоу школе за школску 2012/2013. годину. У

ствари, анализа података у извештају ДПИ (Државни просветни инспекторат), у односу на школски успех ученика, показала је велику диспропорцију. С обзиром на чињеницу да смо упоређивали три мишљења оцена: (1) интегрисана процена на школском нивоу, (2) просечна оцена наставника и (3) постигнућа ученика – имали смо прилику да упоредимо колико су успешни наставници, у каквим школама и који су постигнућа ученика. Интегрална евалуација школа укључених у истраживање оценила је школе и оцена износи 2.16 изражена у процентима, а просечна оцена наставника који раде у школама је 3.083. Ова компарација намеће дилему колико у лошим радним условима наставник може бити успешан, иако разлика у процени није толико изражена. Што се тиче процене постигнућа ученика, упоредили смо просечне оцене на нивоу школе (од стране наставника и од стране Државног испитног центра, екстерне евалуације). Просечна оцена је 4.05 ученичких постигнућа (према оцењивању од стране наставника) или 3.608 (према резултатима екстерне евалуације). Ова разлика указује на то да наставници нису објективни у процени ученичких постигнућа. Међутим, ако се упореди процена наставника и процене постигнућа ученика добијене спољашњим вредновањем (за наставнике је 3.083, а 3.608 за ученике), лако се може закључити да се ученици и наставници крећу на истом нивоу скале. Слаба оцена интегралне евалуације школе (2.16) упућује на сазнање да још увек треба много тога да се улаже у школе у вези са инфраструктуром, опремљеношћу наставним средствима, људских ресурса итд. Анализа докумената који су нам били на располагању (професионални портфолио за наставнике) евидентно је стање сталног стручног усавршавања наставника у основним школама (кроз обуке, семинаре, конференције, учешће у пројектима, сарадњу са родитељима, локалном заједницом и другим институцијама). Према годишњим извештајима о раду школе, наставници су учествовали у просеку на шест до седам облика стручног усавршавања у току једне школске године. Што се тиче самовредновања (укључујући наставника, родитеља и ученика), просечна оцена је 3, а у поређењу са осталим оценама сасвим је објективна.

Зашто је потребна ова анализа, питање је које је у функцији основне интенције рада. Да бисмо дали потпун одговор, боље је да одговоримо на питање које се односи на оно што се дешава у македонском образовном систему. У последњих неколико година, образовна политика у Републици Македонији (Национални програм за развој образовања 2005–2015), пратећи европске трендове и правце европских докумената који се баве питањима у образовању, донела је многе промене. Почело се од дизајна постојећих наставних планова и програма, кроз израду методологије за писање уџбеника, па до програма стручног усавршавања и професионалног развоја наставника. Школе су одавно отворене врата за заједницу, родитеље, медије и све остале чланове. Учешће родитеља у школама повећава се њиховим учешћем у управљању школом, у организацији, реализацији и евалуацији рада школе. Што се тиче наставника, ту су бројни семинари, обуке; реализовани или текући пројекти су такође бројни. У тим напорима, кроз све фазе били су обухваћени сви фактори у заједници који се баве

образовним проблемима. И наравно, у одређеном временском периоду, намеће се потреба за проценом укупног рада школских институција, у циљу утврђивања резултата и добијања праве слике стања у школама. На тај начин не добија се само повратна информација, него се на тим основама планирају будуће активности у сфери образовања. Као илустрацију, поменућемо неке од активности као што су: Смернице за планирање и организовање наставе; Школа по мери детета; разни приручници за наставнике; Критеријуми оцењивања; Стандарди оцењивања; Упутство о начину и облику припреме, планирања, постављања, реализације и праћења домаћих задатака ученика, итд.

ЗАКЉУЧАК

У стручној литератури садржана су бројна сазнања о различитим компонентама квалитета образовања које се могу узети у обзир када се формира користан аналитички оквир за функционални концепт. Ове компоненте, које имају различити ниво значаја код различитих аутора, идентификоване су као: ефективност, ефикасност, једнакост, релевантност, одрживост. Они су често у сукобу једне са другима, тако да активности на побољшању једне могу имати негативан ефекат на другу. И поред тога, синергетски приступ обезбеђењу контроле квалитета у образовању јестњ основни принцип концепта. У ту сврху, а у намери да обезбеди квалитет у образовању у македонском образовном систему, у току је неколико пројектних активности, од којих ћемо посебно истаћи две: (1) „Интегрисано вредновање рада школе“ и (2) „Екстерна евалуација постигнућа ученика“. Интегралном евалуацијом вреднују се сви аспекти рада школе, полазећи од портфолија наставника, школске климе па до постигнућа ученика. Наиме, документ садржи индикаторе квалитета рада школе у седам подручја: Наставни план и програм, Постигнућа ученика, Учење и настава, Подршка ученика, Школска клима и односи у школи, Ресурси и Управљање, руковођење и креирање политике. У интересу контроле квалитета у образовању у протеклој школској години, остварена је екстерна евалуација постигнућа ученика, кроз питања и задатке на три нивоа тежине (прве три категорије према Блумовој таксономији у складу са наставним циљевима у когнитивној сфери). Ови кораци нису решење за све образовне изазове, али представљају смернице ка фер и транспарентном оцењивању ученика, побољшању квалитета наставе и ка правичности. Анализа добијених резултата са екстерне евалуације ученичких постигнућа у основној школи упућује на сазнање да смо на путу који води према повећању квалитета образовања – као што је показала наведена компаративна анализа у раду. Процес није завршен. Он почиње да се креће путем који је тежак и дуг, пун препрека, али је прави пут који води ка квалитету. Ипак, боље је да оставимо да о овим променама говоре дела и генерације које долазе.

Литература

Габршчек, С. (2011). Екстерното оценување: Решение за се-за сите образовни предизвици?; у: Зборник на трудови од меѓународната конференција *Оценување за учење во 21 век*. Скопје: МЦГО, 107–114.

EFA Global Monitoring Report 2005, *Understanding education quality* (Chapter 1).

Colby, J. (2000). *Defining Quality in Education* (A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy June 2000). Retrived August 30, 2005 from the World Wide Web http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.pdf.

МОН (2005). *Национална програма за развој на образованието во РМакедонија 2005–2015*. Скопје: МОН.

Matijević, M. (2007). *Metodologija naučnog rada*. Pale: Filozofski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu.

Проф. Д-р Снежана Мирасчиева
Университет „Гоце Делчев“, Факультет образовательных наук, Штип (Македония)

СИНЕРГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К МАКЕДОНСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ФУНКЦИИ ПОДЪЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Автор в работе сосредоточен на мерах, предпринятых в македонской образовательной системе, целью которых является подъем качества обучения. О сложности обучения с теоретической и практической точки зрения достаточно много речь шла в предыдущих исследованиях – это не является целью настоящей работы. Начиная с этого факта, мы с полным правом говорим, что качество преподавания определено совокупностью элементов, которые определяют сложность самого обучения. Развитие обучения и увеличение качества образования, это вопросы, которые требуют системных решений и инноваций в контексте организации и содержания, а также развития людских ресурсов в образовании. Автор старается синтезировать картину изменений в македонской образовательной системе в отношении качества образования с помощью синергии двух компонентов: (1) профессионального развития учителя и (2) достижения учеников. Анализ данных в исследовании показал, что нужно достаточно много времени для достижения уровня пропорционального отношения. Слишком рано говорить о резком росте качества образования, но шаги, предпринятые в этом направлении, в настоящий момент направлены на подъем качества.

Ключевые слова: *профессиональное развитие преподавателей, достижения учеников, качество в обучении.*

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.014.5(497.7)
Прегледни научни чланак
стр. 111–120

Valentina Lj. Gulevska, PhD.
University Sv. Kliment Ohridski, Faculty of Education, Bitola, Macedonia

ETHICS IN MACEDONIAN EDUCATIONAL CURRICULA

Apstrakt: In the last ten years the educational system in Republic of Macedonia was undergoing radical changes in area of designing curricula, establishing of models for assessment, improving of the conditions for schooling and promoting of professional development for the teaching staff. The initiative for these reforms has emerged from combination of numerous and significant social and political events in the country.

The cultural and ethnical diversity of the civil society in Macedonia creates such circumstances in which educational institutions get a crucial role in the promotion of the ethical values and ideas like justice, equality, freedom, peace, compassion and charity, which are valued by many cultural traditions among the young people. Therefore the interest for the moral domain of teaching is growing among the educational researches and teacher educators. This trend to emphasise the ethical nature of teaching and the teaching profession in Macedonian educational system has been reflected in this paper.

Key words: *ethics, curriculum, education, social values, global ethics trends.*

INTRODUCTION

The permanent growth of intercultural communication in the field of education motivates the Macedonian teachers to look for a reasonable solution for the newly created situations in the organization of the school life.

Regarding the state's efforts for Euro integration, principally, we should point out the acceptance of the Bologna process in the higher education and collaboration between educational institutions of all levels with intention to contribute for the exchange of opinions, experiences and informations about the common issues of European education.

Perhaps, more important is to know that after the military conflict in Macedonia in 2001, the academy discussed whether the teaching of ethics in the frames of the educational curricula can really contribute for the students to get a larger picture for the social macrostructure and to become better people? The renewal of the spirit, after the above mentioned turbulences, has consisted in the enrichment

of people's thought with the belief in possible better future in the country. In particular, this has referred to the youth.

It is well-known that the difference which nature has placed between one man and another is so wide. Also, the difference which comes by religion, cultural habits and similar elements in the human life is still so much further enlarged by education. From there, the educational system in Macedonia met with a necessity of finding curricular solutions for resolving this issue. It was in need for cultivating welfare and goodness in society.

Many educators think that the ethical contents have to present only „supplement“ in the classroom, something that presents an „enrichment“ of each curriculum. Others considered that ethics have to be an autonomous change in the curricula of Macedonian educational system as a whole.

According to the *National Programme for Development of Education in Republic of Macedonia (2005–2015)*, the main value on which will be based this programme in the following years is social, cultural, physical and intellectual wellbeing of the citizens in country. In the chapter named *Values and principles* we can read: „The welfare of the citizens means, at the same time, a welfare of the state as a whole and vice versa. In this sense, the development of a competent, creative, civic-oriented and ethically built human capital, understood as a key factor which influences the social, political and economic state's development and its international competence, is a preferential goal of this programme. The National programme is striving, in the spirit of such values of the modern civilization as knowledge, justice, tolerance and humanity, to create the main directions of the development of education in the country“. (*Nacionalna programa* 2004).

Among the first changes on this level was the introduction of ethics in Macedonian educational curricula in the elementary schools, in the secondary schools and in the higher education institutions. Previously there has been an informal controversy in two directions: the first was whether the students will attain the ethical behaviour by some conclusions of induction and deduction in the classrooms or by an immediate feeling in internal sense, and the other was, if ethical schooling will be positively accepted, whether is much better worth examination concerning the general foundation of morals or concerning something special and concrete? Resolvment of these dilemmas will be found in the analysis of the curricular legislative framework.

LEGISLATIVE FRAMEWORK OF ETHICS EDUCATION IN MACEDONIA

Primary Education

The needs for development of the primary education curriculum and syllabuses assess the Ministry of Education and Science through the Bureau for Development of Education.(*Law for Primary Education,* Article 25). Currently, in the nine-year compulsory education two subjects with ethical contents exist. The first is *Ethics of Religions* in VI class, as elective subject with two lessons per week. The second is *Ethics* in VII class, as compulsory subject with one lesson per week. Only for evidence, in the eight-year compulsory education existed one subject – *Ethics* in VI class. It was a compulsory subject with one lesson per week. According to the Normative for teaching staff, the subject *Ethics of Religions* can be taught by a specialist of teaching methodology in religious education i. e. graduated theologian with one-year specialization in teaching methodology. The subject *Ethics* can be taught by graduated teacher of philosophy. In the curriculum of *Ethics of Religions* is emphasized that pupils, who will choose this subject, will be in possibility to learn about the systems of ethical values in several religious doctrines: Orthodox Christianity, Catholic Christianity, Islam and Judaism. Also, they will acquire different religions in Macedonian society and will develop skills for tolerance, respect and collaboration with the others. Many educators believe that the unique potential of the world's religious traditions can contribute to overcoming ethnic conflicts. It is most commonly discussed for the establishment of an appropriate methodological approach in studying the universal ethical values in the various religious systems, and it is considered that these values are necessary for the survival and progress of mankind.

In the curriculum of *Ethics*, as a compulsory subject, is pointed out that pupils, through the planned contents and activities, will acquaint with the significance of the ethics and of the moral in the human's life. Acquiring of knowledge about universal ethical values and respect of the humane relationships between the people in the level of the age of children is expected.

Secondary Education

The influence of the state in the establishment of curricula for secondary education is evident by the basic national curriculum, but, its implementation anticipates certain autonomy for the schools. (*Law for Secondary Education,* Article 22).

It should be recognized that ethics is more explicitly integrated in the curricular focus of the gymnasium. According to the new curricular framework, in the second class gymnasium, elective subject Ethicshas been offered with two lessons per

week. Also, the same subject exists in third class of the social-humanities field, section B, with more developed curriculum and with two classes per week. There is the work-pack of six subjects: Sociology, Philosophy, Ethics, History, Psychology and Pedagogy. In these curricula, to a great degree, predominates the idea that the ethical rules and principles which are immanent to the civilized way of life can be comprehended by the pupils through the learning process and planned educational activity. Depending on these considerations, we can make several conclusions about the key elements in the *Ethics* curricula in Gymnasium. First, man is born with the intention to be good, i. e. there is no person who is destined to do evil. Second, the virtuous behaviour can be learned through appropriate educational content and practice of certain types of exercises. Third, the role of the teacher is crucial because he, with his personal attitude towards the education and with his relationship towards the pupils contributes for an easier transfer of the ethical knowledge and experience.

Higher Education

The national legislation declares that the higher education in Republic of Macedonia shall be provided by institutions which are fully self-governed legal entities of public law. The development of curricula in higher education shall be an obligation of the higher education institution itself. Indeed, their work is evaluated by the National Body for Quality Assurance in Higher Education. (*Law for Higher Education,* Article 71). As far as the structure of Ethics curricula in higher education is concerned, we can conclude that there is a mottle of syllabuses according to the kind of the educational institution and according to the level of study. Because of that, we will set bounds to the analysis of the Ethics curricula in the Faculties of Education on the first cycle's level.

In Macedonia three are faculties of education. All three have proposed the subject *Ethics* as elective. At the Faculty of Education in Skopje the subject is offered in the first semester, for preschool teachers, and in the third semester, for elementary school teachers. Weekly fund of classes is 2 + 1. At the Faculty of Education in Bitola the subject is offered in the first semester, for preschool teachers, and in the second semester, for the elementary school teachers. Weekly fund of classes is 3 + 2. At the Faculty of Education in Shtip the subject is offered in the third semester, for preschool teachers, and in the seventh semester, for the elementary school teachers. Weekly fund of classes is 1 + 1 + 1. This three types of ethics curricula, though distinguish between self, however, have some common elements. Similarities move in the following direction: the educational process should enable students to learn about the great works of the human spirit, i. e. about the top cultural and civilization achievements of mankind. In this way, fostering isn't only the intellectual development of youth, but among them the sense of responsibility is growing self-awareness and care for traditional values. Perception and respect for individual human rights as well as respect for freedom and dignity of the community may allow unfettered de-

velopment of respecting universal ethical values. According to Temkov (2007), the university students should be familiar with the most important moral ideas of mankind as well as with their professional duty. The execution of the professional duty is related to professional ethics. Professional moral had sprouted along with the differentiation of the occupations after the social division of labour. Precisely because of that it represents an integral part of social morality. The profession, within they who execute it, creates not only professional habits, but also certain personality traits.

Particular importance in contemporary society have norms of pedagogical morality (Cahn 2010). Thus, simultaneously, the curricula explore and analyse the behaviour of the teacher towards students, and vice versa, the behaviour of the students towards the teacher. The teacher, receiving a task to take care for the improvement of the student's achievements is obliged to deeply respect their person. In turn, students should also respect the teacher and to follow his advice.

The Ethics curricula at the Faculties of Education have to contribute to developing of the following knowledge, competences and skills among the students:

- knowledge of ethics in education;
- ability to apply theory in practice;
- self-awareness for professional duty;
- ability for collaboration and communication;
- multicultural competence;
- capacity for empathy and social justice.

No serious anthropology will ever doubt in the fact which speaks that the man is dynamic and strong creature. He can do what he wants because of many motives. One of them is a sense of duty. The purpose of these curricula is to teach students what is their professional duty and by proper models of the deformity of vice and beauty of virtue, to form adequate professional habits.

REFLECTIONS OF THE HIDDEN CURRICULUM AND APPROACH OF THE YOUTH TO SOCIAL VALUES (NEGATIVE MESSAGES AND HYPOCRISY)

The key question raised in front of the ethics education today is what are the rules for moral behaviour of young people in the new paradigm of living or whether the values of modern society can be taught in the classroom with traditional methodology in the teaching?

At the first glance, „new pedagogical ethics“, should to help of the young population to find own attitude towards the values and provide them the reasons why

they should be moral. In other words, the main ethical principle in the new educational systems is belief that the person should be free to learn what he wants and that the human feelings are also considerable as a facts (Maubant, Roger 2010). But, it is difficult to achieve it at a time when there is a general decadence of values and public revolt against any kind of authority, i. e., at a time when traditional ethical values are empty for young people. Maybe it is closely linked with the fact that the moral being of the person, on its merits, doesn't always promise happiness.

In this trends, the impact of ethics curricula on the approach to social values of the youth in Macedonia seems marginal at best. Students pass the exams with higher success, but no one's behaviour changes as a result. Despite the national curricular changes and expected improvements of the student'sethical achievements, in the reality something different is happening. Militancy and anarchism became an obsession of young people in terms of existential decadence of social values in general. It sounds disappointing, but, we are educating just young people with a bundle, by rote, learned values. It does not foster an introspective orientation for behavioural change. Paradoxically, the schools have become places for the force of arm and scuffle. The sporting games largely have ignited the „wild„nationalistic passions and have augmented the ethnic intolerance. Unfortunately, murders among juveniles are something it should be mentioned. According to the Macedonian base of statistical data, in 2011. double more tyrannical behaviours and disorder of the public order and peace have happened in which pupils have participate (103) than in 2010. (59). What does it all mean?

So, obviously, through the formal curriculum at the schools the youth didn't acquire sharpened moral vision and sense of responsibility for the consequences of an action. Upon all occasions, hidden curriculum gives them negative message about the nature of social living. It is well apparent that the schools haven't got the power to create atmosphere of the security for working and association between the pupils.

Taking protective steps, the Department for Prevention at the Secretariat for Internal Affairs designed a project for the security in schools which was supported by OBSE. The project *Security in schools* currently is ongoing in twenty nine secondary schools from nine municipalities in the country. The project aims to make intensive collaboration between the schools, police and parents. The pupils communicate with the police and receive advice how to avoid violence.

In our opinion, the crucial question in this situation is why the schools by themselves cannot conciliate the children's spirits? Or better, what impels the aggressiveness of the pupils? The teacher who has a right understanding of the work of true education, will not think that the reasons for aggressiveness of the pupils should search out of the school.

According to the contemporary pedagogical ethics, the children's upbringing in the schools should be realized by the concept of „direct teaching“ (Stojanović 2008). Depending on such standpoints within the ethical education there aren't cer-

tain prescribed rules with which children's behaviour can be managed. The teacher should follow his own moral intuition and ethical feelings, powerfully linking the theory with practice. Losing of this fundamental connection, can lead to the appearance of hypocrisy. Thus, pupils theoretically know what virtue is and how to should act, but it does not do.

Therefore, it is dangerously naive to minimize the role of the teacher in the transmission of moral values from one generation to another? Also, the hidden curriculum has a big influence on pupils, making it as important, if not more important than the national curriculum. For example, it is one thing the school to teach about values in an ethics lessons, but is another thing if the pupils in the school haven't receive a good example of moral activity from the educators and are treated unjustly by the school system. In this case, the negative message of the hidden curriculum will be much louder. The children learn about the goodness, justice, empathy and social welfare through the formal educational curricula and, at the same time, unfortunately at school, to a great degree, learn the meaning of hypocrisy. The moral characteristics and ideologies of the teachers are translated into their lessons, albeit not necessarily with intention. Yet these unintended learning experiences can result from interactions with not only teachers, but also with peers. Like interactions with teachers, interactions among peers can promote moral and social ideals.

Anyway, the children's eyes under the mask of the kind heartedness, carefulness, sincerity, patience, empathy, justice and so on, watch the real face of their teachers. Many of educators in everyday living aren't such, as they want to look in the school. The discrepancy between the words and acts of the adults confuse the children's souls. They can see the frightful images of the hypocrisy in society in every step: on the streets, on the squares, at the schools and everywhere individuals, institutions and other representative authorities pretend to possess undeserved virtues.

CONCLUSION

In the end, we will return on the question that has posed in the beginning of this paper. So, whether values should be taught in the classroom?

In our opinion values will be taught in schools whether we like it or not. But, the problem is what can be expected from the logical conclusions and speculations of our mind which have no hold of the affections? The truth for oneself is indifferent and cannot have influence on conduct and behaviour. What is generous, what is honourable takes possession of the children's heart and animates them to embrace and maintain it.

Are we simply deluded? It is not an issue that can be resolved easily. It will take a lot of thinking and considering. But how we settle it that will make an important influence in Macedonian educational curricula.

First of all it will depend of that how we think and act in ethical situations as teachers and as a human beings because the educational principles are fundamentally moral principles, i. e. each curriculum for education in democratic society has an ethical base (Kelly 2004). Item, possible are some perspectives for resolving of the problems into ethical schooling which we decided to conduct in our country. Macedonian circumstances are very specific from historical and cultural point of view, but it will be helpful if we make certain comparisons with other countries where exist similar situations. For example, Ontario, as a multicultural environment in Canada, has an educational policy for extending of the ethics even in the early childhood education. The Canadian educators make efforts to get rid of the „cult of efficiency„that was imposed in the classrooms from the outside, by the external surveillance. According to Haydon and Wang (2006), „when efficiency *is* value of a society rather than the *vehicle* to social values, it may become harmful to the society that heralds it“ (p. 29). Therefore, Canadian educational system tries to provide talking points to promote responsive, ethical curricula for young children that will improve their quality of life and that will allow teachers to be professional decision-makers. This new type of curricula should allow teachers and children to be regarded as full ethical beings who don't shy away from the responsibility of responding to the presence of the other (Heydon, Wang 2006). Indeed, there is no single approach which can fulfil the requirements of all children in all situations, but we maybe should start with our ethical concept also from the kindergartens and encourage more closely cooperation between the teachers and the children's parents. The fact that the linguistic and cultural difference is bigger obstacle for collaboration among the older children than among the younger is one more reason for thinking about this solution. At the same time, it can contribute for exceeding of the split between the early childhood education and primary education into Macedonian educational system.

Other potential problem is the curriculum for the subject *Ethics of Religions* for primary education which is made from the designers who work outside of the classrooms. The question is what are the dynamics of power at play in this curricula? Actually, substantial knowledge of the religious diversity better equips pupils for living in pluralistic societies. It is practice in Quebec, for example (Waddington et al. 2012). But, in our opinion, the Macedonian educational curriculum should accept a neutral academic and socio-historical approach to religious ethics, rather than a confessional and moralizing one. The second approach is favoured by the Ministry of Education and Science and by the Bureau for Development of Education with the choice of the teaching staff in the Normative. This solution just additionally emphasizes the cultural and confessional difference between the pupils in the schools. However, if we accept the socio-historical approach, maybe it will help for building awareness among the children about existing biculturalism (Macedonian/Albanian) in our society on better way.

References

Cahn, M. S. (2010). *Exploring Ethics: An Introductory Anthology*. New York: Oxford University Press.

Heydon, R. M., Wang, P. (2006). Curricular Ethics in Early Childhood Education Programming: a Challenge to the Ontario Kindergarten Programme, *McGill Journal of Education*, 41(1), 29–47.

Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Sage Publications.

Maubant, Ph. & Roger, L. (2010). De communautés apprenantes a la coéducation: Itinéraires des nouvelles configurations éducatives; In: Ph. Maubant, L. Roger (eds.):*De nouvelles configurations éducatives: Entre coéducation et communautés d'apprentissage* (1–5). Québec: Les Presses de l' Université du Québec.

Nacionalna programa za razvoj na obrazovanieto vo Republika Makedonija (2005–2015). Skopje: Ministerstvo za obrazovanie i nauka.

Stojanović, A. (2008). *Metodološki pristupi moralnom vaspitanju*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Temkov, K. (2007). *Kako da se bide dobar: etika za mladi*. Skopje: Oho.

Waddington, D. I., Maxwell, B., McDonough, K., Cormier, A., Schwimmer, M. (2011). Interculturalism in practice: Québec's Ethics and Religious Culture curriculum and the Bouchard-Taylor report on reasonable accommodation; In: A. C. Besley, M. A. Peters (eds.): *Interculturalism, Education and Dialogue* (312–329). New York: Peter Lang.

Zakon za visoko obrazovanie, *Sluzben vesnik na R M*, br. 17 od 11.02.2011.

Zakon za visoko obrazovanie, *Sluzben vesnik na R M*, br. 17 od 11.02.2011.

Zakon za osnovno obrazovanie, *Sluzben vesnik na R M*, br. 103/08 od 19.08.2008.

Проф. др Валентина Љ. Гулевска
Универзитет Св. Климент Охридски, Педагошки факултет, Битољ, Македонија

ЕТИКА У МАКЕДОНСКИМ ОБРАЗОВНИМ ПРОГРАМИМА

У последњих десет година образовни систем у Републици Македонији је пролазио кроз радикалне промене у области прављења програма, успостављања модела за оцењивање, побољшавања услова за школовање и промовисања стручног усавршавања за наставно особље. Иницијатива за реформе је настала од комбинације бројних и значајних друштвених и политичких збивања у земљи.

Културна и етничка разноликост цивилног друштва у Македонији ствара такве околности у којима образовне институције добијају кључну улогу у промоцији етичких вредности и идеја као што су правда, једнакост, слобода, мир, саосећање и љубав, које се вреднују по многим културним традиција међу младима. Зато интересовање за моралну област наставе расте међу образовним истраживањима и васпитачима.

Тенденција наглашавања етичке природе наставе и наставничке професије у македонском образовном систему се огледа у овом раду.

Кључне речи: *етика, наставни план и програм, образовање, друштвене вредности , глобални етички трендови*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 373.3; 37.015.3
Изворни научни чланак
стр. 121–132

Проф. др Драго Бранковић
Универзитет у Бањалуци, Филозофски факултет Бања Лука
Мр Драган Партало
Универзитет у Бањалуци, Филозофски факултет Бања Лука

МЕТОДОЛОШКИ ПОСТУПЦИ АНАЛИЗЕ КВАЛИТЕТА САДРЖАЈА УЧЕЊА У НАСТАВИ

Апстракт: Прва деценија овог вијека обиљежена је теоријским и практичним трагањем за повећањем квалитета у свим областима људског стваралаштва. У сфери образовања постепено се конституише теорија тоталног квалитета (сви процеси и све особе). Свакако да битну конституенту теорије квалитета образовања и наставног процеса чине и садржаји учења. Критичка анализа актуелних садржаја учења „прописаних“ за основне и средње школе указује на више слабости и ограничења.

Анализа садржаја као методолошки поступак омогућава објективно (квантитативно и квалитативно) мјерење и процјењивање квалитета садржаја учења у настави. Квалитативном анализом садржаја могуће је процјењивати однос матичне науке и педагошки (дидактичко-методички) трансформисаних садржаја учења. За разлику од динамичке (анализа процеса), статичка анализа омогућава откривање квалитета обликованих и успостављених унутрашњих системско-структуралних компоненти садржаја у којима су уграђени и латентни дидактичко-методички поступци учења. Методолошки посматрано, анализа садржаја тако сложених и суптилних структура подразумијева конституисану микро структуру истраживачког процеса, у којој су двије кључне компоненте: дефинисање предмета анализе и избор (опис и истраживање) јединица анализе садржаја. Предмет анализе садржаја учења у настави је однос са одређеном науком и структура садржаја, а јединице анализе могу се изводити из циљева учења, исхода учења, компетенција ученика али и других конструкта.

Кључне ријечи: *тотални квалитет, анализа садржаја, психоструктура учења, предмет анализе, јединице анализе*.

УВОД

У науци и свакодневном животу често се користи термин квалитет у непрецизно одређеним значењима (kvalitas – какав). Неки мисле да се појам квалитет може одредити само као идеал којем се тежи. У рјечницима страних ри-

јечи данас се тај термин одређује у значењу својства, особине или каквоће. Постоје и прецизнија значења којима се термином квалитет одређује вриједност нечега, позитивна карактеристика, врлина, доброта за употребу или врсност. У различитим друштвеним областима, па и наукама, значење појма квалитет као битног феномена битно се разликује. Ради високе слојевитости и фрагментације различити су приступи појму квалитета. Тако се у психологији под квалитетом подразумијева доживљај чулног карактера, у логици он се схвата као критериј класификације судова. Прецизније и конкретније значење појма квалитет налазимо у економији, у којој се тим термином означава мјерило вриједности производа, односно својство производа које се односи на употребну вриједност тог производа. Основна схватања појма квалитет у економији и производњи преношена су и у друге друштвене области, па и у образовање. За разлику од економије, која изграђује стандарде квалитета према употребној вриједности и тржишту у образовању, не искључујући и такве стандарде, постоје и други суптилнији процеси и стандарди који цјеловитије изражавају суштину квалитета.

Савремени систем образовања и васпитања је у све већој мјери утемељен на компетенцијском приступу. Компетенције као комплексна комбинација знања, вјештина и вриједности могу се исказати у виду прецизно дефинисаних исхода учења. Образовање усмјерено на компетенције, односно исходе учења нужно захтијева систематско праћење и унапређивање квалитета. Утврђени ниво остварености исхода указује и на ниво остварености дефинисаних стандарда образовања. Мјерење компетенција на основу исхода и стандарда има за крајњи циљ повећање и унапређење квалитета образовања. Истраживање компоненти и нивоа квалитета образовања представља значајан методолошки изазов у смислу избора и примјене примјерених истраживачких метода и техника. Једна од често примјењиваних метода у истраживању квалитета образовања је и анализа садржаја, нарочито у случају истраживања квалитета наставних планова и програма, те квалитета уџбеника и других извора знања.

КВАЛИТЕТ УЧЕЊА У НАСТАВИ КАО ТЕОРИЈСКИ ПРОБЛЕМ

У педагогији још увијек немамо прецизније одређење појма квалитета, који би изражавао специфичност процеса учења у настави. Покушаји дефинисања тог појма своде се на атрибутивне одреднице са три нивоа значења: а) квалитет као мјера вриједности, б) квалитет као мјера остварености циљева и исхода учења, в) квалитет као ниво остварености утврђених стандарда. Квалитет образовања није могуће нити методолошки оправдано сводити само на један од та три нивоа, па се све чешће квалитет схвата на сва три нивоа. Стога умјесто термина квалитет један број аутора користи терминолошки склоп *тоталнu квалитет у образовању* (Ralph G. Lewis, Douglas H. Smith), чију суштину чини „кућа квалитета“. И поред тога, у радовима о квалитету образовања

нисмо пронашли одговоре на три битна питања: а) прецизну дефиницију појма тоталног квалитета, б) концизну историју (настанак и развој) тог појма и в) прецизан и јединствен системски модел тоталног квалитета у образовању. Један број аутора трагао је за одговорима на та питања. Од тих аутора издвајамо као прихватљиву дефиницију према којој „тотални квалитет је тоталан у три смисла: покрива сваки процес, сваки посао и сваку особу“ (Lewis, Smith: 33). Суштина тоталног квалитета садржана је у идентификацији узрока који генеришу недостатке (слабости, ограничења), па се и тотални квалитет одређује као континуирани циклус откривања недостатака, идентификовање узрока и, што је посебно битно, побољшавање процеса у којем се узроци недостатака елиминишу (рефлексија сопствених грешака). Ријеч је о тоталном квалитету као систему који почива на утврђивању и испуњавању стандарда квалитета. Критичка анализа наведених дефиниција показује да су оне у суштини концептуалне дефиниције, што је условљено слојевитошћу и комплексношћу појма квалитет.

У педагошкој науци, која је најодговорнија за теоријско осмишљавање квалитета у образовању нема изграђених теоријских основа који би утемељили сваки процес, сваки посао и сваку особу. На концепцијском плану још се задржавамо на квалитету извођења наставног процеса, и то на неким његовим организационо-манифестним и оперативно-практичним аспектима постизања квалитета. И поред тога, један број педагога (H. J. Apel, H. Meyer, W. Klaser, C. J. Marsh, М. Вилотијевић, Д. Савићевић, Г. Гојков, Д. Бранковић и др.) указивао је на потребе и могућности теоријских утемељења квалитета учења у наставном процесу.

Квалитет учења у настави детерминисан схватањима о „тоталном квалитету“ наставе тумачи се у ширем значењу од појма учења. О основним одредницама квалитетне наставе писао је већи број савремених аутора. Свакако да најцјеловитију структуру квалитетне наставе приказује Хилберт Мајер (H. Meyer). Према његовом схватању, квалитетна настава има десет битних обиљежја, према којима се она препознаје у односу на све друге врсте наставе. У таква обиљежја H. Meyer убраја: јасно структурирана настава, висок удио стварног времена за учење, подстицајна атмосфера за учење, *јасноћа садржаја*, успостављање смисла комуникацијом, разноликост примјене, наставних метода, индивидуално подстицање, интелигентно вјежбање, транспарентност и припремљена околина (Meyer 2005). На основу критичке анализе наведених обиљежја може се закључити да свако од наведених обиљежја придоноси високом успјеху и квалитету. Али, та обиљежја имају и не мали број ограничења при чему „добре наставнице и добри наставници могу надокнадити недостатке на једном подручју обиљежја снагом у другом обиљежју“ (исто: 130). Не спорећи вриједност било којег од наведених обиљежја, као посебно битно издвајамо питање међусобних утицаја и односа међу тим обиљежјима.

Обиљежја квалитета процеса учења у настави превасходно су детерминисана квалитетом курикулума. Наиме, данас се схвата да курикулум није ста-

тички документ, већ се користи терминологија у значењу континуиране реформе курикулума (развој курикулума). Суштину развоја курикулума чини трагање за одговорима на три основна питања: а) зашто се нешто учи, б) шта се учи и в) како се учи.

Зашто се нешто учи треба да је одређено јасно формулисаним циљевима, исходима и компетенцијама које ученик стиче када заврши неки предмет или тематску цјелину. Критичка анализа циљева исхода и компетенција одређених наставним плановима и програмима показује уопштеност, површност или сличност између предмета и тематских цјелина. Термин компетенција (eng. competences) у контексту квалитета постао је уобичајен термин који се користи, истина, у различитим значењима. На општем нивоу, термин компетенција има значење „надлежност, меродавност, способност“ (Вујаклија 1954: 442). Не спорећи такво опште значење већи број аутора покушавали су компетенције конкретније одредити. У суштини компетенције одговарају на питање зашто се нешто учи, јер дефинишу стручност или способност којом се располаже на крају процеса учења. Према том схватању, она обухватају одређена знања, вјештине и способности које особа има, те, да их условно одредимо као три конститутивне компоненте компетенција (знања, вјештине, способности). Дакле, нешто се учи не само ради знања (традиционални једнодимензионални модел), већ и ради формирања одређених вјештина и развијања способности.

Као и компетенције и циљеви учења и његови исходи такође одговарају на питање зашто се нешто учи? Поред општег циља васпитања и образовања уобичајено је у свим земљама да се дефинишу и посебни циљеви за поједине сегменте процеса учења. На нивоу школе циљеве је неопходно дефинисати за сваки наставни предмет (модул-подмодул) или тематску цјелину. И поред тога, још увијек је остало спорно питање у каквом су односу исходи са компетенцијама? Исходи учења су интегрални дио одговора зашто се нешто учи. Они су, прије свега, детерминисани прецизношћу дефинисања компетенција и циљева учења. Као и код дефинисања компетенција, тако и код исхода учења постоји више сложених теоријских и методолошких проблема који се поједностављено одређују као резултат учења. У суштини, исходи учења су прецизно написана изјава о томе шта би ученик требало да зна, разумије или може да демонстрира на крају одређене јединице учења (час, тематска цјелина или предмет).

Поред тога, треба нагласити да су компетенције и циљеви колективни, а исходи учења индивидуални нивои остварености дефинисаних компетенција и циљева учења. Наиме, сви ученици неће и не треба да остваре исте исходе учења, али је битно да остваре минималне стандарде које треба да „достигну“ сви они који завршавају разред, предмет или поједине његове сегменте (модул, под-модуле, теме). То практично значи да се исходи разликују од ученика до ученика. Отуда се у литератури и пише о очекиваним (реалним) и жељеним (максималним) исходима.

Шта се учи односи се на садржаје учења као битан фактор квалитета процеса учења и његових исхода. Посебно је битно колико су ти садржаји уса-

глашени са достигнућима науке, технике и технологије. Исто тако треба утврдити у каквој су корелацији садржаји са циљевима, исходима и компетенцијама, али и која и каква литература прати те садржаје, има ли и колико професионалне футурологије у њима.

Питање *како се учи* у вези је с тезом да постојећи процес учења у настави захтијева радикалне промјене које се темеље на принципу према којем учење мора бити усмјерено на ученика, односно да ученик буде у центру процеса учења. То се прије свега односи на функционално јединство или комплементарност све три педагошке стратегије учења (поучавање, учење и самоучење). Те педагошке стратегије налазе се у самом „језгру“ интерактивног учења и детерминисане су са више фактора, а посебно са садржајима учења.

АНАЛИЗА КВАЛИТЕТА САДРЖАЈА УЧЕЊА

У методологијама друштвених наука, па и педагогије, анализа садржаја јавља се средином двадесетог вијека. Иако је првобитна функција анализе садржаја била анализа процеса друштвене комуникације, подручје њезине примјене данас се значајно проширило. У литератури се ријетко анализирају њене методолошке вриједности. Сам појам јасно указује да овом методом вршимо анализу неког садржаја. Детаљнијим сагледавањем свих аспеката анализе садржаја уочавамо да поред анализе овдје примјењујемо и друге логичко-методолошке поступке, као што су извођење закључака, генерализација, упоређивање, синтеза и др. Поред тога, анализа се не односи само на садржај, како то стоји у њеном називу, него и на форму, облик, поријекло и друга својства проучаваних извора.

Анализа садржаја првобитно је кориштена као искључиво квантитативна метода. Квантитативни приступ испољава се најчешће у бинарном биљежењу категорија (појављује се – не појављује се) или пребројавању учесталости појављивања категорија. Критичари квантитативног приступа указују на поједностављивање и банализовање у схватању анализе садржаја утврђивањем само манифестног садржаја. Они наглашавају значај методолошких поступка, којима ће се открити латентне и скривене структуре садржаја који се анализира. Такви методолошки поступци примјењују се у различитим варијантама квалитативне анализе садржаја као што су феноменолошка анализа, психоаналитичка интерпретација текста, херменеутичка анализа, типолошка анализа, наративна анализа, квалитативна мета-анализа и др. Савремено поимање анализе садржаја подразумијева комплементарну примјену квантитативног и квалитативног приступа у истраживању.

Анализи квалитета садржаја учења у настави могуће је приступити из два аспекта: 1. као анализи квалитета садржаја наставних програма (и курику-

лума), у којима су прескриптивно наведени садржаји учења по наставним предметима, цјелинама и јединицама, 2. као анализи квалитета садржаја учења датих у различитим варијантама уџбеничке литературе (уџбеници, приручници, радни листови, школске енциклопедије и рјечници, садржаји на интернету и др). С друге стране, истраживање квалитета садржаја учења у настави условљено је и самим поимањем учења и садржаја учења. О процесу учења развијане су различите парадигме, а једна од њих исказује се тако што се процес учења проводи по принципу „видим – схватам – именујем – чиним – означавам“. С тог аспекта могуће је и методолошки оправдано извршити анализу квалитета садржаја учења помоћу сљедећих критерија: 1. психоструктура процеса учења, 2. корелација садржаја учења и когнитивног развоја, 3. систем логичких конструката у садржају учења, 4. однос садржаја учења и научних сазнања, 5. усаглашеност научно-стручних и методичких концепција учења, 6. однос између обавезних садржаја учења и садржаја самоучења, 7. однос између садржаја учења и животног искуства дјетета и др. Сваки од наведених критерија могуће је примјенити у анализи квалитета садржаја учења за поменута два аспекта (анализа наставних програма и уџбеничке литературе).

Једно од релевантних питања у вези са анализом садржаја односи се на методолошке поступке или етапе у њеној примјени. Постоје бројна размимоилажења у схватањима аутора, не толико у називу и броју тих етапа, колико у њиховом тумачењу, редослиједу и придавању значаја појединим етапама, те специфичнијим методолошким поступцима унутар сваке од њих. Критичком анализом схватања већег броја аутора идентификовали смо сљедећих шест поступака (етапа) у примјени анализе садржаја: 1. дефинисање предмета анализе, 2. избор докумената за анализу, 3. израда кодекса, 4. дефинисање јединице анализе, 5. конструкција и примјена истраживачког инструмента, 6. обрада података и извођење закључака.

Правилно *дефинисање предмета анализе* детерминише цјелокупан даљи ток у проведби ове методе или технике. Проучавање педагошке литературе и искуство самог истраживача битне су претпоставке методолошки коректног дефинисања предмета анализе. Проблемско подручје као референтни оквир за дефинисање предмета истраживања квалитета садржаја учења веома је комплексно и широко. Узмимо само у обзир два аспекта и седам критерија које смо претходно навели и све њихове комбинације.

Избор докумената за анализу врло је осјетљива и сложена етапа која најчешће подразумијева три методолошка поступка: 1. дефинисање популације документа, 2. избор узорка докумената и 3. критичка анализа узорка докумената. Без обзира на врсту документације коју планирамо аназирати у циљу утврђивања квалитета садржаја учења, основни постулати методе узорака важе и за документ једнако као и за било коју другу јединицу популације. „Дефинисање списка популације и узорковање у анализи садржаја идентично је узорковању у било којој другој области“ (Fajgelj 2005: 375). Таквим приступом обез-

бјећујмо репрезентативност узорка докумената. Међутим, анализа квалитета садржаја учења најчешће није таквог обима да је неопходно извршити избор у складу с постулатима теорије вјероватноће. У неким случајевима одређивања узорка анализе садржаја требало би се руководити логичким, а не статистичким критеријем. Такве случајеве чешће имамо код различитих врста истраживања из оквира квалитативне истраживачке парадигме. Код популација мањег обима могуће је, али и пожељно вршити анализу свих јединица популације, укључујући и специфичне поступке ванјске и унутрашње критичке анализе извора.

Израда кодекса је, свакако, један од најсложенијих методолошких поступака у примјени анализе садржаја. Под кодексом подразумијевамо „систем строго дефинисаних основних категорија, поткатегорија и шифара у њиховом најширем значењу“ (Сакан 2006: 350). Пилот верзију кодекса потребно је урадити одмах након израде пројекта истраживања, а накнадно се кодекс може дорађивати симултано с израдом инструмента. Све варијабле и њихови индикатори дефинисани у истраживачком пројекту, у кодексу постају засебне категорије или поткатегорије. Другим ријечима, категорије и њихове поткатегорије представљају операционализацију и конкретизацију варијабли, истраживачких задатака и хипотеза дефинисаних у теоријско-методолошком оквиру истраживања. Категорије и поткатегорије требале би бити систематичне и једнозначне, чиме се обезбјеђује стандардизација процеса анализе и поузданост самог истраживања. Ово је нарочито битан услов код обимнијих истраживања квалитета садржаја учења у којима постоји сложенији категоријални систем у којем се исти подаци (категорије и подкатегорије) класификују по различитим критеријумима. Блумова таксономија васпитно-образовних циљева примјер је већ урађеног кодекса који можемо примјенити у анализи квалитета садржаја учења. Свако од три подручја (когнитивно, афективно и психо-моторно) има прецизно дефинисан хијерархијски систем категорија и подкатегорија.

Бројни методолози сматрају да је је *дефинисање јединице анализе*, или више јединица анализе садржаја најтежи и најважнији методолошки поступак у примјени анализе садржаја. Међутим, добар дио тог посла је већ урађен ако смо исправно операционализовали варијабле, поставили истраживачке задатке и хипотезе, а нарочито ако смо квалитетно осмислили кодекс, јер се он састоји од „категорија, поткатегорија и шифара које служе за обиљежавање јединица садржаја, односно јединица анализе“ (Милосављевић и Радосављевић 2003: 546). Слично становиште има Фајгељ када пише да се јединице анализе могу назвати и јединицама класификације, из чега произилази да су „јединице анализе оно што се кодира, односно разврстава у неку од категорија“ (Fajgelj 2005: 374). Свака јединица анализе се на специфичан начин биљежи у инструменту. Ријечи се најчешће евидентирају и пребројавају, реченице се преписују у изворној форми, параграфи или пасуси се интерпретирају с обзиром на њихов садржај и форму итд. Посебно је занимљиво на који начин се третирају „веће“ јединице анализе садржаја, као што су поменути пасуси, читави документи, ликови, слике. У овим случајевима често се тражи латентни,

прикривени садржај, а не манифестни, као што је то случај са пребројавањем ријечи као јединица анализе.

Облик, форма, величина и садржај *инструмената за анализу садржаја* зависе од самог предмета истраживања и његове операционализације. При том је уобичајено да су у истраживањима са квалитативним подацима такви инструменти једноставнији, а у случајевима када имамо квантитативне податке инструмент је „софистицираније“. У зависности од потреба и контекста истраживања или проучавања, постоје различити модалитети инструмената анализе садржаја: картончићи, фишеи, обрасци, листићи, протоколи, араци, свеске, чек листе и сл. Банђур и Поткоњак пишу да не постоје стандардизовани инструменти анализе садржаја, али да постоје неки општи методолошки захтјеви и богата истраживачка искуства која могу бити истраживачу од велике помоћи (Банђур и Поткоњак 1999). Инструмент у себи мора садржавати јасно дефинисане јединице анализе садржаја. Уколико овај важан методолошки захтјев није испуњен, неопходно се вратити корак или два уназад и разјаснити тај проблем на нивоу израде истраживачког пројекта (операционализације варијабли) и израде кодекса.

Више фактора утиче на *избор методолошких поступака обраде података прикупљених анализом садржаја*. У првом реду обрада података зависи од тога да ли располажемо са квантитативним или квалитативним подацима. Квантитативни подаци могу се обрађивати помоћу статистичког програма (нпр. SPSS for Windows). Квантитативна обрада прикупљених података могућа је и на нивоу сложенијих и напреднијих статистичких поступака као што су кластер анализа, факторска анализа, мултиваријантна анализа варијансе, дискриминациона анализа и др (Fajgelj 2005). Квалитативне податке, које налазимо у теоријским текстовима, есејима ученика, мемоарима и личним дневницима, транскриптима интервјуа и сл., анализирамо често са аспекта херменеутичке, феноменолошке и конструктивистичке парадигме. Одлике такве анализе су богатство детаља, разумијевање испитиване појаве у њеном окружењу, навођење примјера са интерпретацијама и сл. У неким истраживањима квалитета садржаја учења постоји потреба да добијене податке анализирамо и са квантитативног и са квалитативног аспекта. Никола Мијановић наглашава да се „квантитативни и квалитативни аспекти анализе садржаја међусобно допуњују и зато их треба комбиновати гдје је год то могуће“ (Mijanović 2001: 19). Таква анализа садржаја учења омогућиће изношење квалитетнијих и свеобухватнијих закључака. У извођењу закључака неопходно је добијене резултате интерпретирати, утврдити какве су њихове импликације и то кроз призму истраживачких питања или хипотеза.

Наведене етапе анализе садржаја су у практичној реализацији чврсто повезане, испреплетене и не одвијају се строго према приказаном редослиједу. Може се десити да у фази израде истраживачког инструмента уочимо неке нелогичности у кодексу и дефинисаним јединицама анализе садржаја, а

при анализи кодекса да се вратимо на сам предмет истраживања. У зависности од контекста примјене анализе садржаја, некад ће нека етапа имати већи, а некад мањи значај.

Методолошки поступци анализе квалитета садржаја учења заснивају се на општим и уобичајеним методолошким моделима. Међутим, у оквиру наведених методолошких поступака могуће је уграђивати и друге, који би потпуније изражавали велику разноликост садржаја учења. Однос садржаја учења према научним сазнањима као и карактер, форма и структура садржаја учења најчешће детерминишу избор методолошких постпака. И школски услови за процес учења и садржаја учења су лимитирајући фактори у избору и примјени методолошких поступака анализе квалитета садржаја. Отуда се за истраживање квалитета садржаја учења у настави најчешће примјењују они методолошки поступци помоћу којих се може извршити анализа квалитета наставних програма и курикулума, уџбеничке литературе и других извора.

ЗАКЉУЧАК

Квалитет образовања и квалитет садржаја учења у настави је све актуелнији теоријско-методолошки проблем. И поред више покушаја теоријског дефинисања квалитета образовања, остало је низ недоумица и нејасноћа. Савремени педагози у рјешавању овог проблема полазе од теорије тоталног квалитета. Квалитет образовања схваћен као трагање за слабостима и кретање ка идеалном циљу практично се остварује кроз прихватање стратегије развоја курикулума као процесног документа, насупрот наставном програму као статичком документу. Саставне одреднице квалитета курикулума исказују се кроз дефинисане компетенције, исходе и стандарде. Анализа квалитета садржаја учења темељеног на курукулуму је сложено питање које је могуће рјешавати уз примјену постојећих (дефинисање предмета анализе, избор докумената, израда кодекса, дефинисање јединице анализе, примјена истраживачког инструмента, обрада података и извођење закључака), али и изналажење специфичнијих методолошких поступака анализе квалитета садржаја учења у настави.

Литература

Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010). Однос квалитативне и квантитативне методе истраживања школског уџбеника. *Теме*, бр. 2, стр. 447–461.

Бранковић, Д. (1999). Детерминанте позиције васпитаника у образовно-васпитном процесу. Београд: *Педагогија*, бр. 1–2.

Бранковић, Д. (1999). Интерактивно учење у проблемској настави. У: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете.

Бранковић, Д. (2000). Интерактивно учење у стваралачкој настави. У: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете.

Бранковић, Д. (2004). *Педагошке теорије: научне основе и развојни токови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.

Вилотијевић, М. (1996). *Системско-теоријске основе наставног процеса*. Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (1999). *Од традиционалне ка информационој дидактици*. Београд: Педагошко друштво Србије.

Вујаклија, М. (1954). *Лексикон страних ријечи и израза*. Београд: Просвјета.

Вуд, Е. (1996). *Тренинг ума и памћења*. Београд: ИП БАБУН.

Вукасовић, М. (2006). *Развој курикулума*. Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.

Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.

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

Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.

Гојков, Г. и сарадници (2006). *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање одраслих.

Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike.* Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihajlo Pupin“.

Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.

Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

Квашчев, Р. (1978). *Моделирање процеса учења*. Београд: Просвета.

Klaus-Jurgen, Tillmann (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.

Кркљуш, С. (1998). *Дидактички диспут*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum*. Zagreb: Educa.

Meyer, H. (2005). *Šta je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.

Mijanović, N. (2001). Analiza sadržaja kao svrsishodna naučno-istraživačka tehnika. *Pedagogija*, br. 2, str.14–23.

Милосављевић, С. и Радосављевић, М. (2003). *Основи методологије политичких наука*. Београд: Службени гласник.

Партало, Д. (2008). Етапе анализе садржаја у педагошким истраживањима и проучавањима. *Наша школа*, 1–2, стр. 139–157.

Paulsen, F. (1919). *Geschichete des gelehrten Unterrichts*. B. I. Leipzig.

Roders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Filozofski fakultet.

Stol, L. I., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

Сакан, М. (2006). *Методологија војних наука*. Београд: Војноиздавачки завод.

Сузић, Н. (1999). Интеракција као вид учења и поучавања, у: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете.

Hargreaves, A. (1995). *Renewal in the age of paradox*. Educational Leadrship, 52 (7).

Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.

Шевкушић, С. (1995). Кооперативно учење у разреду. *Зборник*, бр. 27. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Prof. Drago Branković, PhD.
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Banja Luka
Dragan Partalo, MA
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Banja Luka

METHODOLOGICAL PROCEDURES IN THE ANALYSIS OF THE CLASSROOM-GENERATED LEARNING CONTENT

Summary

The first decade of this century was marked by the theoretical and practical quest for increased quality in all areas of the human enterprise. In the field of education, the theory of total quality (all processes and all persons) was gradually constituted. Doubtless, the content of learning is an important constituent of the theory of the quality of education and teaching. A critical analysis of the current content of learning „prescribed“ for elementary and secondary schools shows a number of weaknesses and limitations.

As a methodological procedure, content analysis enables an objective (quantitative and qualitative) measurement and assessment of the quality of content of learning in the classroom. Qualitative content analysis is used to estimate the relationship between the parent science and pedagogically (didactically and methodologically) transformed the content of learning. Unlike dynamic analyses (process analysis), static analyses detect the quality of designed and established internal systemic-structural components of the content in which latent didactic and methodical learning procedures are also embedded. Methodologically, content analysis of such complex and subtle structures implies constituted micro-structure of the research process, with two key components: defining the object of analysis and selection (description and research) of units of content analysis. Object of the analysis of content of learning in the classroom is the relationship with a particular science and content structure, while units of analysis may be derived from learning objectives, outcomes and competencies of students.

Key words: *total quality, content analysis, psycho-structure of learning, object of the analysis, units of the analysis*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.014:006.83(497.4)
Прегледни научни чланак
стр. 133–142

Professor Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD
University of Primorska, Faculty of Education

SELF-EVALUATION, ASSESSING AND ASSURING QUALITY IN EDUCATION

Abstract: Theoretical and empirical findings about self-evaluation, assessing and assuring quality in education are presented in the article. In the first part we present theoretical views of self-evaluation and of quality in education, especially in pre-school institutions. We set out different levels of quality (structural, process and indirect levels) as well as the relevant indicators within each of these levels. In the second part we present the findings gained through an empirical study on the sample of 100 pre-school institutions in Slovenia. We have examined the structural quality of the institution and within this questions linked to work with children with special educational needs and an example of self-evaluation monitoring quality on the example of a concrete pre-school institution.

We have found three quarters of the persons surveyed carry out some kind of support to children with special needs. On the basis of self-evaluation we find all staff members know their duty is to act in a quality manner to the advantage of the children, their staying in pre-school and their development.

Key words: *education, pre-school, quality, self-evaluation.*

INTRODUCTION

The last decade saw a conceptual and systemic renovation of the curriculum. (Krek, 2011). Between 1999 and 2001 kindergartens gradually implemented systemic and content-related changes, which was accompanied by monitoring of the curriculum's implementation in kindergartens, professional training of kindergarten teachers, teaching assistants, as well as management and consultation employees, while teacher training faculties (the Preschool Education Programme) made systemic and content-related changes and updates to their graduate programmes. (Marjanovič Umek, 2011)

Afterwards, once the level of professional engagement of all expert and management employees in the kindergarten, external staff and parents of pre-schoolers during the implementation of certain changes is very high (Lepičnik Vodopivec, 2006), there is a danger, conscious or unconscious, of a gradual and sudden drop in initiative; it may happen that the interest in learning new, topical contents and different approaches and solutions can drop significantly. Batistič Zorec (2006) estimates

that during this process self-reflection is essential, that a mirror is required, either held up by someone else or a mirror that one holds up oneself, so that habit and work routine would not lead to a subconscious drop in quality. Furthermore, lower quality can be caused by the belief that something that was once regarded as high quality stays that way permanently, regardless of the changed circumstances. Self-reflection is even more important in the context of a relatively open concept of pre-school education in the kindergarten, which was ushered in by new systemic and curricular solutions in this field.

Marjanovič Umek (2002) finds that kindergartens across Europe greatly differ from each other, both in regard to their legal status and systemic and content-related solutions as well as concerning the predominant role they have (e.g. emphasis on education and childcare, linking and complementing childcare and education, regardless of the age of participating children). Therefore it is not possible to find a common denominator for different pre-school institutions in European states even when using relatively objective criteria, such as kindergarten opening hours, the age when children start visiting the kindergarten and the period during which they visit it, the required education level of expert staff, and even less so in regard to pedagogic goals, methods and type of work. (Dahlberg, Moss, Pence, 2007).

Thus for example in the framework of *Quality of goals in pre-school institutions*, a project that was prepared for an European kindergarten network project, several parameters were identified, which are important for kindergarten quality, but with a clear warning that it is impossible to establish universal goals and work methods. Or as Woodhead (1999) puts it: „There are many different potential quality criteria, which are closely linked to objectives and functions of the programmes and/or curricula. The objectives and functions are different based on different views on childhood, different cultural patterns, educational and political contexts, personal values [...]. That is why the baseline has to be a model that integrates diverse views.“ He also adds that the socio-cultural framework opens ways to a more comprehensive understanding of factors that shape a child's life, its development and learning. When speaking of quality indicators, most authors, Woodhead included, categorize them into three **levels**, namely **entry** level indicators (e.g. buildings, equipment, employees), **process** indicators (e.g. relationships between children, child-rearing styles, play) and **exit** level indicators (e.g. health, school performance). Here he believes that parallel to identifying quality indicators we have to look for answers to the following questions: *who is interested in kindergarten quality* (is it children, parents, pre-school teachers, management staff, researchers, the municipality, the state?) and *who of those, connected to the kindergarten, profits from kindergarten quality* (is it parents, who can work while their child stays at the kindergarten, teachers, who have a job, the municipality, whose reputation increases by having quality kindergartens?) (Marjanović Umek, 2005).

Based on the above data we can identify the following fundamental quality levels:

– structural level (organization of work and life in the kindergarten);

- indirect level (cooperation with other kindergartens and institutions, cooperation between kindergartens and families, cooperation between employees, professional development of employees and employee satisfaction);
- process level (planning and implementation of the curriculum, routine activities, child in the process of curriculum implementation) (Marjanović Umek, 2005).

Self-evaluation is becoming an increasingly important instrument of educational institutions in indentifying the quality of the educational process. It is a professional procedure that lets an organisation use its own resources to improve the quality of its performance. Self-evaluation in an educational organisation is defined as a "comprehensive process of constant planned collection and active analysis of information with a view to providing the organization with an analysis of its current condition and a basis for future planning and orientation" (Musek Lešnik and Bergant, 2001; quoted from Advanced Education Council of British Columbia, 2000: 9).

Self-evaluation has several objectives: to ensure feedback on an organisation's quality and efficiency as perceived by its employees, to analyse the organisation's strengths and weaknesses, to identify new areas that require further research, to prepare an action plan for ensuring and improving quality, to support a serious, open discussion between all the participants and employees, and to prepare a concise, but extensive report. (Musek Lešnik in Bergant, 2001).

Slovene researchers Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič and Poljanšek (2002), who are studying the process of evaluation in kindergartens, have developed suitable questionnaires and measurement scales for assessing kindergarten quality. One of them was partly used in our study.

THE PROBLEM

Working with children with special needs and ensuring conditions for their successful integration is one of the indicators of kindergarten quality. In this block of questions we interviewed kindergartens about their facilities for offering additional expertise, about help in form of counselling by consulting services and about the possibility of providing attendants for children with special needs. The questions pertained to suitable qualifications of pre-school teachers for work with children with special needs; we were interested if the kindergartens had suitable didactical tools for work with such children. We considered it important to emphasize the architectural aspect of wheelchair-friendly access to kindergarten and whether the kindergarten's interior is adapted for children with special needs. All these quality indicators are crucial for quality implementation of preschool education in the kindergarten for children with special needs and for their successful integration.

METHODOLOGY

The subject of the study are structural indicators of quality in the kindergartens. It is a descriptive method of pedagogic research.

Sample

The study was done on a random sample of 100 Slovene kindergartens.

Table 1. *Number (f) and percentage (f %) of kindergartens in regard to kindergarten size based on the number of children, and the number (f) and percentage (f %) of kindergartens based on their location*

Kindergarten size	f	f %	Environment	f	f %
Small (1–100 children)	51	51	Large town *	16	16
Medium (101–300 children)	31	31	Smaller town **	24	24
Large (301 children or more)	18	18	Countryside ***	60	60
Total	100	100	Total	100	100

* Large town (more than 9.000 inhabitants)
**Smaller town (between 1000 and 9.000 inhabitants)
*** Countryside (definition based on the environment, not on the number of inhabitants)

The survey encompassed 51 kindergartens with less than 100 children (51%), 31 kindergartens with 101–300 children (31%) and 18 kindergartens with 301 children or more (18%).

The major part of the sample is made up from countryside kindergartens (60 or 60%), there are 24 kindergartens from smaller towns (24 %), while kindergartens located in larger towns form the smallest group, numbering 16 or 16% of the sample.

The questionnaire was filled in by preschool teachers or teaching assistants.

Data collection procedure

Following a review of professional literature on improving kindergarten quality, we designed a questionnaire based on the study by Slovenian authors Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič and Poljanšek (2002) on quality indicators in kindergartens and used their proven questionnaire as a template for ours.

The questionnaire was sent by mail to randomly selected kindergartens across Slovenia; it was filled in by preschool teachers or teaching assistants. The polling was anonymous.

Data acquired through the questionnaire was computer processed with the SPSS statistical application (Statistical Package for the Social Sciences).

Questions

Does the kindergarten ensure the possibility of additional professional assistance?

Does the kindergarten offer suitable didactic tools for children with special needs?

Are the kindergarten's access and interior architecturally adapted for children with special needs?

RESULTS AND INTERPRETATION

Table 2. *Number (f) and percentage (f %) of kindergartens in regard to ensuring conditions for integration of children with special needs based on kindergarten size*

Does the kindergarten ensure the following conditions for integration of children with special needs?		Kindergarten size								χ^2-test result
		Small		Medium		Large		Total		
		f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
Additional professional assistance.	YES	41	41.0 %	30	30.0 %	18	18.0 %	89	89.0 %	χ^2 (LR) = 9.986; P = 0.007
	NO	10	10.0 %	1	1.0 %	0	0.0 %	11	11.0 %	
	Total	51	51.0 %	31	31.0 %	18	18.0 %	100	100.0 %	
Attendants for children (who require them).	YES	40	40.0 %	27	27.0 %	16	16.0 %	83	83.0 %	χ^2 = 1.566; P = 0.457
	NO	11	11.0 %	4	4.0 %	2	2.0 %	17	17.0 %	
	Total	51	51.0 %	31	31.0 %	18	18.0 %	100	100.0 %	
Suitable teacher qualifications for work with children with special needs.	YES	22	22.0 %	17	17.0 %	12	12.0 %	51	51.0 %	χ^2 = 3.212; P = 0.201
	NO	29	29.0 %	14	14.0 %	6	6.0 %	49	49.0 %	
	Total	51	51.0 %	31	31.0 %	18	18.0 %	100	100.0 %	

Does the kindergarten ensure the following conditions for integration of children with special needs?		Kindergarten size								χ^2-test result
		Small		Medium		Large		Total		
		f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
Counselling service.	YES	42	42.0 %	30	30.0 %	18	18.0 %	90	90.0 %	χ^2 (LR) = 8.649; P = 0.013
	NO	9	9.0 %	1	1.0 %	0	0.0 %	10	10.0 %	
	Total	51	51.0 %	31	31.0 %	18	18.0 %	100	100.0 %	
Suitable didactical tools.	YES	35	35.0 %	27	27.0 %	16	16.0 %	78	78.0 %	χ^2 = 5.349; P = 0.069
	NO	16	16.0 %	4	4.0 %	2	2.0 %	22	22.0 %	
	Total	51	51.0 %	31	31.0 %	18	18.0 %	100	100.0 %	
Architecturally adapted access to the kindergarten and its interior.	YES	26	26.0 %	24	24.0 %	10	10.0 %	60	60.0 %	χ^2 = 5.796; P = 0.055
	NO	25	25.0 %	7	7.0 %	8	8.0 %	40	40.0 %	
	Total	51	51.0 %	31	31.0 %	18	18.0 %	100	100.0 %	

Although 89% of all kindergartens can provide additional assistance for children with special needs, that still means that 11% cannot. The result is interesting if we consider how these kindergartens ensure successful integration of children with special needs and how they consequently increase kindergarten quality.

We had similar results in case of questions regarding kindergartens' ability to provide attendants for those children with special needs that require them. 83% of kindergartens offer attendant services while the remaining 17% do not. Some kindergartens among those 17% probably have children with special needs that do not require attendants, so they answered with no.

What worries us most is a fact that has a negative impact on the perception of kindergarten quality, namely that 49% of all preschool teachers stated that they do not have the proper qualifications for work with children with special needs. Naturally, specialized in-depth social-psychological expertise cannot be expected from them, but nowadays one has to expect to find children with special pedagogic needs in every kindergarten.

Only 10% of kindergartens do not provide counselling service for work with children with special needs. We can assume that those kindergartens do not directly employ a counsellor, but that some among them still have access to counselling ser-

vices, which is provided by elementary schools in cases where they share the same management and administration.

78% of polled kindergartens stated that they have suitable didactical tools for working with children with special needs. The remaining 22% gave a negative answer.

Concerning the architecturally adapted access and suitable kindergarten interior, 60% of kindergartens stated that their premises are suitable. This leaves the other 40% who do not have suitable access and interior. Parents of children with special needs that are wheelchair-bound or use other walking aids are probably displeased with such architectural inaccessibility, so they probably do not enrol their children in such kindergartens, which sounds rather discriminatory and does not contribute to raising kindergarten quality.

The χ^2-test result shows that there are two instances of statistically significant differences in questions on ensuring conditions for integration of children with special needs in regard to kindergarten size. One pertains to the possibility of offering additional professional help and the other to access to a counselling service.

Reviewing the frequencies we found that a larger number of small and medium-sized kindergartens offers additional professional help; similarly, all larger kindergartens offer additional professional help, however, 10% of smaller kindergartens do not have the possibility of offering additional professional help for children with special needs. The results on provision of counselling services are similar. There was only a small number of larger kindergartens included in our study, but all of them (18%) offered counselling services. Both pieces of information can be linked to the fact that even if one of the larger kindergartens did not directly employ a counsellor, social pedagogue or a specialist pedagogue, they could provide such help through a special mobile pedagogic service.

In other items no statistical differences were found, which shows that kindergartens of all sizes ensure the remaining conditions for successful integration of children with special needs in a relatively equal manner.

The χ^2-test results show that there are no statistically significant differences between kindergartens when it comes to ensuring conditions for integration of children with special needs in regard to kindergarten location. Therefore we conclude that countryside kindergartens as well as those from smaller and larger towns can ensure the remaining conditions for successful integration of children with special needs to an equal extent.

CONCLUSION

In structural quality indicators pertaining to work with children with special needs, the answers regarding the possibility of offering additional professional assistance, offering attendant services and providing suitable didactic tools for children all showed similar results. Approximately three quarters of studied kindergartens gave a positive answer to the question whether they provide these services. We are more worried about those kindergartens that do not have the facilities to ensure these forms of help for children with special needs.

Similar results can be observed when reviewing the frequencies for answers on suitable teacher qualifications for work with children with special needs and for answers on suitable architectural adaptations to the kindergarten's access and interior. The answers of slightly more than the half of polled kindergartens were aimed toward ensuring the architectural conditions and preschool teacher qualification for work with children with special needs. However, almost half of all polled kindergartens did not ensure the above mentioned conditions, which was a surprise. There are two instances of statistically significant differences in answers on ensuring conditions for integration of children with special needs in regards to kindergarten size. One pertains to the possibility of offering additional professional help and the other to offering counselling services. Unlike some smaller and medium-sized kindergartens, all larger kindergartens offer the above mentioned services. In answers regarding the kindergarten's location we found no statistically significant differences, which means that both countryside and town kindergartens, from smaller as well as larger towns, equally ensure the remaining conditions for successful integration of children with special needs.

Through self-evaluation we came to the conclusion that preschool teachers perceive self-evaluation as a review of past work or as an analysis of their work, as a quality element of work and self-criticism in their work. We find that self-evaluation is becoming an essential element of their work, that the most used methods are discussion and observation and that it is becoming an important element of not only kindergarten quality but also of their own self-realization. And that is exactly what we can wish for in an individual's self-actualization.

Resources

Batistič Zorec, M. (2006). Ugotavljanje in spodbujanje kakovosti vrtca-dileme in možnosti. V: Vrbovšek, B. (Ur.): *Kakovost v Kurikulu vrtca – od načel do izvedbe*, Ljubljana: Supra, 12–16.

Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care, Languages of evaluation.* New York: Routledge.

Krek, J., Globokar, R., Kalin, J., Kodelja, Z., Pribac I. in Šimenc M. (2011). Uvod. V: Krek, J. in Metljak, M. (Ur.): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 11–18.

Kurikulum za vrtce: *predšolska vzgoja v vrtcih* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002*). Kakovost v vrtcih.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (Ur.) (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Marjanovič Umek L., Fekonja Peklaj U., Hočevar A. in Lepičnik Vodopivec J. (2011). Vrtci. V: Krek, J. in Metljak, M. (Ur.): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 63–107.

Musek Lešnik, K. in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Lepičnik Vodopivec, J. (2006). Pedagoški vidik kakovosti v vrtcu-pogled staršev na kakovost v vrtcu. V: Vrbovšek, B. (Ur.): *Kakovost v kurikulu vrtca – od načel do izvedbe*, Ljubljana: Supra, 17–23.

Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Educationa Research Journal*, 1, 5–23.

Проф. др Јурка Лепичник Водопивец
Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија

САМОЕВАЛУАЦИЈА, ПРОЦЕНА И ОСИГУРАЊЕ КВАЛИТЕТА У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

У раду су приказани теоријски и емпиријски налази о самоевалуацији, процени квалитета и осигурања у образовању. У првом делу дајемо теоријске аспекте самоевалуације и квалитета у образовању, посебно у предшколским установама. Нагласили смо различите нивое квалитета (структурална, процесна и посредна) и релевантне показатеље у сваком нивоу. Други део представља налазе до којих се дошло кроз емпиријско истраживање на узорку од 100 предшколских установа у Словенији. Резултати се односе на структурни ниво квалитета у вртићу и на рад са децом са посебним потребама.

Открили смо да три четвртине испитаника нуде различите облике помоћи деци са посебним потребама. Сви запосленици знају да њихов посао мора бити у корист деце, њиховог боравка у вртићу и њиховог развоја.

Кључне речи: *образовање, вртић, квалитет, самоевалуација*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.014:006.83(497.11)
Прегледни научни чланак
стр. 143–150

Проф. др Снежана Маринковић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ – РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ*

Апстракт: У овом раду се говори о квалитету образовања у Србији и сагледавају различите перспективе и приступи квалитету образовања кроз друштвени положај образовања, основне проблеме образовног система у Србији (демографска кретања, обухват ученика основним образовањем, стопа завршавања школовања, квалитет наставе/учења, квалитет наставника). Образовање и квалитет образовања део су ширег друштвеног питања: које су могућности образовања да буде покретач развоја у Србији.

Кључне речи: *образовање у Србији, квалитет образовања, положај образовања, квалитет наставника.*

Реч квалитет је латинског порекла (лат. qualitas) и тумачи се као *каквоћа*, *својство*, *вредност*. „Квалитет може да буде карактеристика, вредност али и атрибут ствари или лица. Појам квалитета можемо да дефинишемо на нормативни и дескриптивни начин. Према првом значењу, квалитет је нека изврсност, изузетност нешто што одређујемо као добро, а та норма може да буде произвољна или израз неког договореног стандарда. Описно значење квалитета је углавном атрибутивно, односно искуствено. Рећи за нешто да је квалитет значи да поседује нека својства која ценимо као вредност, неке карактеристике којима дајемо предност у задовољавању својих потреба“ (Аврамовић 2011: 7). Не постоји једноставна и једнодимензионална мера квалитета, она је резултат више фактора (*Школе и квалитет*, 1998). Она укључује: (1) *квалитет средине* у којој се одвија учење, просторну и временску структуру, објективне и субјективне услове учења, организациону структуру школе и управљање у образовању (Пастуовић, 1985; Зиндовић, 1996; Родић, 1997; Ивић и сарадници, 2001); (2) *квалитет садржаја* који се уче и који се рефлектују преко курикулума, планова, програма (Пешић, 2004; Уницеф, 2000), ефикасно остваривање задатака образовања и исхода путем одговарајућих садржаја (Поткоњак, 1998), ваљана селекци-

* 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 развоја Републике Србије.

ја садржаја у односу на потребе ученика (Зиндовић, 1996) и релеватност тих садржаја у односу на природу предмета који се изучавају, узраст ученика и циљеве учења (Ивић и сар. 2001); (3) *квалитет наставника* изражен преко професионалних компетенција наставника стечених на иницијалном образовању и након њега (Пешикан, 2002; Пешикан и сар. 2010; Маринковић, 2010; Маринковић, Кундачина, 2011) и кроз мотивисаности за рад наставника (Родић, 1997); (4) *квалитет културних и дидактичких средстава* који потпомажу процес учења (Ивић, 1976; Виготски, 1983; Плут, 2003); (5) *квалитет процеса наставе/учења* који се одсликава кроз релевантне активности и положај ученика у процесу наставе/учења (Ивић и сар. 2001; Маринковић, 2006; Маринковић, 2007; Маринковић, 2008); (6) сви наведени фактори квалитета, појединачно и удружено, резултирају *квалитетом школских постигнућа ученика*: знања, вештине, вредности и понашања (Пастуовић, 1985; Поткоњак, 1996; Родић, 1997; Маринковић, 2010). Неки аутори овај процес приказују као тродимензионалан-образовни пројекат (input), реализација (процесирање) и утврђивање ефеката (output) – (Хавелка, 1992).

У литератури и пракси анализирају се два различита приступа у процени квалитета образовања: економски и хуманистичко-прогресивистички. Економски приступ усмерен је ка квантитативно мерљивим улазима (циљевима) и исходима образовања. Овај приступ је операционализован преко појмова *ефективности* и *ефикасности образовних система*. Хуманистичко-прогресивистички приступ наглашава процес у образовању. У овом приступу су важна постигнућа ученика у домену когниције, али су једнако важни социјализацијски обрасци, културне, моралне и уметничке вредности. Овај приступ на школу гледа као на место где се уче и живе демократске вредности, људска права и одговорности, еколошке вредности, партиципативно и интерактивно учење и понашање, мултикултуралност, инклузивно образовање. Димензије квалитета у оквиру овог приступа су правичност, релевантност и одрживи развој. Најкраће речено, успешност школског система оцењује се према два темељна критеријума, према квалитету и праведности. Квалитет схватамо у смислу квалитетних резултата које систем производи, а праведност у смислу равноправности дистрибуције квалитетних достигнућа по различитим друштвеним групама. Од земаља бивше Југославије најбоље параметре квалитета има Словенија. Међународна мерења знања и евалуација словеначког школства у односу на европске показатеље квалитета, а на нивоу обавезног и средњег образовања, указују на његов релативно висок квалитет. Али, систем пада на испиту из праведности, јер не може задовољавајуће да подржи најслабије учеснике, тј. ученике из депривилегованих, мањинских група (Скубин Ерменц, 2010). Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године разматра успешност школског система, између осталог и по ова два кључна параметра. Стратегија анализира проблеме доступности образовања и квалитета образовања:

(1) Значајан део популације не завршава основно образовање.

„Незадовољавајући ниво завршавања основног образовања почиње тиме што не уписују сва деца основну школу; уочен је тренд смањења уписног обухва-

та деце на селу, за око 2% у периоду 2005–2008. године, која су се и иначе у мањем проценту уписивала. Проблем нараста осипањем деце из основних школа. Велики проблем је осипање деце из осетљивих група, пре свега сеоске и ромске деце. Године 2005. у пети разред је прелазило око 95% деце у градским и 92% деце у сеоским срединама, а 2008. године осипање сеоске деце било је 14,25%, а 50% ромске деце. Према европским документима, осипање деце у току основног образовања требало би да буде испод 10%. Стопа завршавања основне школе је 95,2%, с тим да је код деце са села знатно нижа (74,14%, 2008) и постоји тенденција мањег завршавања међу дечацима и пораста међу девојчицама. По последњим (2010) подацима о ромској деци из сегрегисаних насеља, 78% уписује се у основно образовање, а завршава га 34%“ (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*.

(2) Низак квалитет знања и умења која стичу ученици у основним школама.

„Постигнућа наших ученика на међународним испитивањима су испод међународног просека, посебно функционалне примене знања. Поред недовољне функционалне, математичке 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 те за приватни и професионални живот сваког грађанина“ (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*).

Листа слабости основног образовања, нажалост, дужа је: незадовољавајући ниво знања и компетенција са којима ученици излазе из школе, недовољно припремљени за даље школовање, недовољна развијеност свих потребних компетенција код будућих наставника и наставника који већ раде (Рајовић, Радуловић, 2007; Маринковић и сар., 2008; Маринковић, 2010; Маринковић, Кундачина, 2011), нагомилани проблеми у увођењу инклузије (Максимовић, 2004; Вујачић, 2005; Францешко и сар., 2005; Вујачић, 2006; Николић и сар., 2010), потребно је унапређивање квалитета школских уџбеника, обука наставника за селекцију, коришћење, евалуирање и стварање уџбеника и инструктивних материјала итд.

Квалитет образовања не може се разматрати изван контекста. Школа је институција културе и обликована је свесним и намерним циљаним утицајем културе (Брунер, 1976). Она је микросистем и њене границе су пропустљиве за оно што долази из спољњег света. Кроз границе микросистема пролазе утицаји свих осталих структура (мезо, егзо и макросистема) (Бронфенбренер, 1997). Тема овог рада је образовање, тј. школа, стога ћемо се бавити макросистемом, тј. положајем образовања у друштву. Контекст укључује и историјску перспективу развоја образовања, место образовања у друштву, као и актуелни контекст у коме се образовање одвија. Образовање је увек било позитивна вредност и само по себи је носило квалитет. Још је 1833. године у Србији донет *Закон о обавезном школовању све деце*. Кнежевина Србија издвајала је 5–7% буџета, а за војску око 22%. И данас су буџетска средства намењена просвети, култури и науци неколико пута мања од средстава која су намењена војсци. Током 2007. године улагања у образовање у Србији износила су 3,7% буџетских средстава, што је извесно повећање у односу на

2001. годину када је износило 2,7%, али и знатно смањење у односу на проценат издвајања у Краљевини Србији. У развијеним земљама присутно је високо учешће издатака за образовање у буџету. Највише издвајају САД – 7,34%, Данска – 7,10% и Шведска са 6,42% . У оквиру земаља у транзицији Србија има најниже издвајање за образовање.[1] Тако 95% издвојених буџетских средстава намењених образовању код нас иде на плате, не издваја се новац за развој. Табеле 1 и 2 приказују издвајање за образовање у земљама у транзицији и у развијеним земљама. Питање које се само од себе намеће је: Да ли је образовање један од основних предуслова развоја друштва?

Табела 1. *Финансирање образовања у земљама у транзицији*

Zemlja	Rashodi na obrazovne institucije u % BDP			Godišnji rashodi po učeniku u USD			Godišnje plate nastavnika u srednjem obrazovanju u USD
	Državne škole	Privatne škole	Ukupno	Osnovno obrazovanje	Srednje obrazovanje	Visoko obrazovanje	
Češka	4,21	0,38	4,59	1.871	3.448	5.555	16.453
Madjarska	4,61	0,57	5,18	2.592	2.633	7.122	10.412
Poljska	5,56	-	5,56	2.322	2.843	3.579	10.721
Slovačka	3,99	0,12	4,11	1.252	1.874	5.285	6.611
Srbija	3,80	-	3,80	712	952	1.350	4.438

(Извор: *Друга конференција Владе Републике Србије о смањењу сиромаштва*, *септембар*, *2004*, према: Бабић, 2009: 56)

Табела 2. *Финансирање образовања у развијеним земљама*

Zemlja	Rashodi na obrazovne institucije u % BDP			Godišnji rashodi po učeniku u USD			Godišnje plate nastavnika u srednjem obrazovanju u USD
	Državne škole	Privatne škole	Ukupno	Osnovno obrazovanje	Srednje obrazovanje	Visoko obrazovanje	
Australija	4,53	1,44	5,97	5.052	7.239	12.688	40.479
Austrija	5,56	0,22	5,78	6.571	8.562	11.274	33.138
Danska	6,82	0,28	7,10	7.572	8.113	14.280	35.809
Finska	5,74	0,10	5,84	4.708	6.537	10.981	36.552
Francuska	5,61	0,38	5,99	4.777	8.107	8.837	32.933
Nemačka	4,28	0,98	5,26	4.273	6.620	10.504	47.165
Grčka	3,82	0,23	4,05	3.299	3.768	4.280	25.563
Japan	3,47	1,15	4,62	5.771	6.534	11.164	44.345
Meksiko	5,12	0,75	5,87	1.357	1.915	4.341	20.722
Norveška	6,12	0,25	6,37	7.404	9.040	13.189	30.533
Španija	4,33	0,56	4,89	4.168	5.442	7.455	36.930
Švedska	6,25	0,27	6,42	6.295	6.482	15.188	27.357
Švajcarska	5,43	-	5,43	6.899	10.916	20.230	55.431
V.Britanija	4,66	0,82	5,48	4.415	5.933	22.234	42.356
SAD	5,08	2,26	7,34	7.560	8.779	10.052	42.801

(Извор: *Друга конференција Владе Републике Србије о смањењу сиромаштва*, *септембар*, *2004*, према: Бабић, 2009: 56)

[1] В. Кленха и сар., *Развој људских ресурса у Србији*, ЕФТ, Working together Learning for life, Преглед, Београд, 2010.

Потреба за побољшањем квалитета образовања јесте подручје које се налази у центру пажње стручне а и лаичке јавности. Примери високоразвијених земаља указују да издвајања из буџета за образовање (од и преко 6%) корелирају са бољим квалитетом живота и већим животним стандардом. Ниво и квалитет привређивања су функција нивоа знања, тј. образованости. Наше деловање је одређено нашим знањима и веровањима о релацијама између знања и привредног развоја. Код нас се на образовање гледало као на потрошњу. Образовање стоји ниско на лествици вредности у нашем друштву, не третира се као развојни ресурс (не сагледава се утицај образовања на привредни развој, на повећање запослености, на смањење социјалних и регионалних разлика и социјалне искључености, на смањену стопу насилничког понашања). У новијим стратешким документима (*Стратегија за смањење сиромаштва*, 2003; *Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010–2020*) образовање се третира као развојни ресурс, као један од превентивних инструмената за смањење сиромаштва. У међународним документима (*Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD, 2007) на образовање се гледа као на дугорочно средство за постизање личне и јавне добити (зараде, порези, здравствена заштита, продуктивност, социјална кохезија, политичка стабилност). Стога би логичан закључак био да је инвестирање у образовање најбоља инвестиција друштва.

„Националну привреду чини више сектора. Када сви раде са пуном запосленошћу, реч је о **просперитету**. Временом неки застаревају, опада корисност њихових производа, настаје вишак капацитета и упослених, пада принос капитала, престаје инвестирање, долази до **стагнације,** потом **рецесије**. Када се рецесија продуби настаје **депресија**, криза. Из стагнације, и из депресије, излази се настанком нових сектора, послова и производа, који имају растућу маргиналну корист за потрошача и растући принос инвестиција јер то води ка расту запослености, тражње итд. Тако настаје **опоравак** који може (али не мора) да води ка **просперитету**. Нови сектори настају на **базним** иновацијама; ове на базним инвенцијама. Дакле, на знању. Ново коришћење постојећих сектора (ревитализација, „подмлађивање”) настаје на **радикалним** и **инкременталним** иновацијама новим коришћењем постојећих и/или нових знања и инвенција. Различити су путеви прибављања нових знања као и нових начина коришћења знања“ (Матејић, 2012).[2]

С проблемима у образовном систему Србије у погледу доступности и квалитета образовања, образовање не може бити развојни ресурс Србије. Да би образовање било покретач развоја Србије, нужне су опште и посебне стратешке мере друштва. Неке од општих стратешких мера биле би: (1) повећање улагања у образовање на 6% БДП-а које се претежно улаже у развој; (2) добар

[2] В. Матејић, Образовање и привредни, друштвени и културни развој Србије, Научно-стручни скуп „Образовање као развојни потенцијал Србије“, САНУ, Београд, 23–24. новембар. 2012.

информациони систем у образовању и системи за испитивање исхода и квалитета образовних постигнућа како би се у сваком тренутку знало стварно стање у систему; (3) дефинисање националног система квалификација као основе за увођење реда у образовање; (4) интерсекторска комисија уз учешће јавних и приватних послодаваца. Исто тако, требало би применити неке од посебних стратешких мера: законодавне мере (закони, подзаконски акти, усавршен систем за акредитацију образовних институција, образовни стандарди, дефинисање кључних компетенција за учење на свим нивоима), усмеравање јавних финансијских средстава ка оним облицима и нивоима образовања који су значајни за развој друштва и привреде, изградња националног система професионализације професије наставника, дефинисање концепције завршних испита као сталног механизма утврђивања квалитета образовања и као повратне спреге за промене у систему, интензивирање научних истраживања у области образовања (Ивић, 2012).[3]

Литература

Аврамовић, З. (2011). (Дис)функционални односи између квалитета знања и система образовања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, година 43, број 1, Београд, стр. 7–24 [ISSN 0579-6431].

Бабић, В. (2009). *Наука и образовање у функцији одрживог развоја*, Истраживање и развој.

Деветаковић, С. и сар. (2009). *Национална економија*. Београд: Економски факултет.

Bronfenbrener, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Bruner, J. (1976). Proces obrazovanja, *Pedagogija*, Vol. 14. str. 275–321.

Vigotski, L. S. (1983). Istorijski razvoj ponašanja čoveka, *Zbornik radova* iz razvojne psihologije: *Kognitivni razvoj deteta*, Beograd: Savez društava psihologa Srbije.

Вујачић, М. (2005). Инклузивно образовање – теоријске основе и практична реализација. *Настава и васпитање*, LIV, 4–5, стр. 321–548.

Вујачић, М. (2006). Проблеми и перспективе деце са посебним потребама. У: *Зборник радова* Института за педагошка истраживања. Београд, 1, стр. 190–204.

Францешко, М., Михић, В. и Кајон, Ј. (2005). Социјална дистанце и стереотипи о Ромима код деце новосадских основних школа. *Психологија*, XXXIX, 2, стр. 167–182.

[3] И. Ивић, Образовање као развојни ресурс Србије: стратешки поглед, Научно-стручни скуп „Образовање као развојни потенцијал Србије“, САНУ, Београд, 23–24. новембар 2012.

Ivić, I. (1976). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: I Razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik, *Psihologija*, 1–2, str. 25–47.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. priručnik, Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju.

Ивић, И. (2012). Образовање као развојни ресурс Србије: стратешки поглед, Научно-стручни скуп „Образовање као развојни потенцијал Србије“, САНУ, Београд, 23–24. новембар.

Ignjatijević, S., Matijašević, J., Carić, M. (2010) *Macroeconomic and legal framework of competitiveness of ecomony and ICT sector in Serbia*, International scientific conference, Gabrovo, Bulgaria.

Havelka, N. i saradnici (1992). *Efekti osnovnoškolskog obrazovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.

Кленха, В. и сар. (2010). *Развој људских ресурса у Србији*, ЕФТ, Working together Learning for life, Преглед.

Максимовић, Ј. (2004). Социометријски статус ученика с визуелним сметњама у редовној основној школи, *Зборник радова*, Ужице: Учитељски факултет Ужице, 5, стр. 353–364.

Маринковић, С., Бјекић, Д., Златић, Л. (2008). „Евалуација и самоевалуација наставника – приступи и поступци“. Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 159–178.

Маринковић, С. (2010). *Професионални развој наставника и постигнућа ученика*, Ужице: Учитељски факултет.

Маринковић С., Кундачина, М. (2011). Студентска перцепција програма и наставе дидактичко-методичких дисциплина на учитељском факултету, *Зборник радова*, Ужице: Учитељски факултет, Година 14, бр. 13, стр. 27–42.

Матејић, В. (2012). Образовање и привредни, друштвени и културни развој Србије, Научно-стручни скуп *Образовање као развојни потенцијал Србије*, САНУ, Београд, 23–24. новембар.

Николић, Г., Лукић, М., Јанковић, В. (2010). *Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју у образовно-васпитним установама Републике Србије: информатор и статистичњак.* Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Pešić, M. i sar. (2004). *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?, *Hemijski pregled*, godiste 43, br. 4, str. 20–25.

Рајовић, В., Радуловић, Л. (2007). Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције, *Настава и васпитање*, 4, стр. 413–435.

Rodić, R. (1997). Mogućnosti istraživanja kvaliteta obrazovanja, u: *Zbornik radova: Istraživanja u pedagogiji i iandragogoji*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, str. 265–269.

Скубин-Ерменц, К. (2010). Квалитет и праведност словеначког основног и средњег образовања, *Педагогија*, LXV, 1, стр. 40–51.

Škole i kvalitet (1998). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, Institut za preduzetništvo MSP BK, Beograd, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“ Zrenjanin, Beograd.

Документа:

Obrazovanje u Srbiji: Kako do boljih rezultata, Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010–2020, Nacionalni prosvetni savet, Beograd, 2011.

Strategija za smanjenje siromaštva, Vlada Republike Srbije, 2003.

Understanding the Social Outcomes of Learning. OECD, 2007.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020 године.

Проф. Д-р Снежана Маринкович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СЕРБИИ – РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ

Резюме

В статье рассматривается качество образования в Сербии, а также различные точки зрения и подходы к качественному образованию через общественный статус образования, основные проблемы системы образования в Сербии (демография, количество учащихся в начальнем образованиии, процент окончания образования, качество преподавания / обучения, качество учителей). Образование и качество образования являются частью более широких общественных вопросов: каковы возможности образования, чтобы оно было двигателем роста в Сербии.

Ключевые слова: *образование в Сербии, качество образования, состояние образования, качество учителей.*

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.014.5
Прегледни научни чланак
стр. 151–160

Доц. др Вера Ж. Радовић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду

РОДНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ У ОБРАЗОВНИМ ПОЛИТИКАМА

Апстракт: Родне перспективе у образовним политикама обухватају питања, проблеме и појаве које се односе на успостављање родне равноправности у образовању. У том контексту поставили смо следећа питања: (1) Зашто постоје разлике у образовним постигнућима дечака и девојчица? (2) Зашто у структури наставничког кадра преовлађују жене? (3) Зашто је присутна феминизација и маскулинизација појединих образовних профила? (4) Да ли друштво одржава стереотипе о родним улогама мушкараца и жена? Анализу наведених питања извршили смо имајући у виду, пре свега, утицај који отварање и уважавање тих перспектива може да има на креирање образовних политика. Полазна теза у анализи била је да се са полом рађамо, а род се развија. Тиме уважавамо пол као биолошку категорију, али и функционалистичко гледиште да деца, кроз контакте са разноврсним факторима социјализације, постепено усвајају друштвене норме и очекивана понашања која се сматрају карактеристичним за њихов пол (род). Резултати анализе показују да је у креирању образовних политика усмерених на успостављање родне равноправности у образовању неопходно разумети и узети у обзир и „природне различитости“ и утицај који чиниоци васпитања и образовања имају на развој родног идентитета и друштвених улога дечака и девојчица, односно мушкараца и жена.

Кључне речи: *род*, *пол*, *родна равноправност*, *васпитање*, *образовање*, *образовне политике.*

УВОД

Креирање образовних политика данас је велики изазов за све појединце и/или групе ангажоване у различитим државним институцијама, агенцијама, заводима који се директно или индиректно баве образовањем, као и за невладин сектор. Реч је о појединцима и/или групама који на различитим нивоима образовања учествују у развоју, анализи, примени и евалуацији различитих врста образовних политика. Значајан сегмент њихових настојања усмерен је (или би требало да буде усмерен) на постизање равноправности (једнакоправности) у образовању, исказаној кроз две димензије – праведност и инклузивност. У публикацији ОЕЦД-а „Нема више неуспешних: десет корака до једнакоправности у образовању“ истакнуто је да *праведност* (*правичност*) подразумева да

треба обезбедити да личне и друштвене околности – као што су, на пример, пол, социо-економски статус или етничко порекло – не буду препрека за остваривање образовних потенцијала. Друга димензија – *инклузивност* – подразумева обезбеђивање основног минималног стандарда образовања за све (на пример, да сви науче да читају, пишу и рачунају) (Fild et al 2010). Статистички подаци које ОЕЦД чини јавно доступним о томе како друштвени положај утиче на постигнућа деце у области математике или колике су разлике између жена и мушкараца у броју година проведених у формалном образовању итд. – показују да је пред националним системима образовања велики посао. Давно прокламовани циљ о друштвеној праведности није испуњен, а старо-ново питање о улози образовања у остваривању тог циља рашчлањено је на низ потпитања о структури образовног система, о начину рада у школи, о сарадњи школе и породице, о људским ресурсима итд. Једно од потпитања односи се и на успостављање родне равноправности у образовању. Како није реч о монолитном феномену ни са друштвеног ни са научног аспекта, у овом раду отварамо више перспектива посматрања тог феномена, без претензије да дођемо до некаквих коначних решења.

РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА У ОБРАЗОВНИМ ПОСТИГНУЋИМА

Психолошка истраживања потврдила су да између дечака и девојчица истог хронолошког узраста, генерално гледано, нема значајних разлика у нивоу општих интелектуалних способности, да се разлике јављају у нивоу неких специјалних способности. Традиционално, девојчицама се даје предност у вербалним, а дечацима у нумеричким способностима. Међутим, савремена истраживања у готово свим земљама света показују да девојчице могу да постигну једнако добре резултате као и дечаци у решавању задатака не само у области просторно-математичких релација, него и у решавању геометријских проблема, у математичком закључивању итд., односно да девојчице, генерално гледано, постају супериорније у домену школских постигнућа. Ова сазнања у појединим земљама света (нарочито у САД), окарактерисана су као феминизација образовања; у том смислу у савременој педагошкој литератури све више се говори о неуспешности дечака, о томе да девојчице константно остварују боље резултате од дечака на свим нивоима образовног система. Забринутост за *неуспешне дечаке* повезује се са ширим друштвеним проблемима као што су незапосленост, деликвенција и друго (Radović 2007). Проучавајући разлике у школској успешности дечака и девојчица, И. Јерковић указао је да у типичној школској ситуацији дечаци чешће подбацују у погледу школског успеха него девојчице, али да, без обзира на школску компетентност, одржавају висок ниво самопоштовања и у колективу вршњака успевају да се наметну као лидери (Jerković 2001). Питање је да ли је настава у облику у коме се спроводи у на-

шим школама заиста примерена дечацима, јер упркос подједнаким интелектуалним способностима заостају за девојчицама у погледу школског успеха. То се често доводи у везу са феминизацијом наставничког позива. Тако Е. Лахелма сматра да феминизација наставничког позива може да допринесе академским постигнућима девојчица, док слабија дисциплина и одсуство мушких модела смањују мотивацију дечака и младића и њихов академски успех (Lahelma 2000).

Нешто другачију перспективу посматрања разлика у постигнућима девојчица и дечака отварају резултати Писа тестирања. Наиме, у оквиру међународног програма процене ученичких постигнућа (PISA), који процењује знање и способности ученика у доменима читалачке, математичке и научне писмености, утврђене су разлике у постигнућима дечака и девојчица. У првим циклусима Писа истраживања (2000., 2006. и 2009.) показало се да девојчице постижу боље резултате у домену читалачке писмености. У неким земљама та разлика је еквивалентна једној ефективној години школовања, а у другим земљама та разлика је мања. Сасвим другачију ситуацију имамо у домену математичке писмености. У највећем броју земаља дечаци имају већа постигнућа у овом домену. Разлике су евидентиране и када је у питању поседовање научних знања и њихова примена при препознавању научних проблема, стицању нових знања и др. Од укупног броја земаља учесница у Писи 2009., у 21 земљи девојчице су успешније у домену научне писмености, а у 11 земаља дечаци су успешнији. Требало би да ове евидентиране разлике покрену креаторе образовних политика на размишљање и евентуалну акцију везану за предузимање одговарајућих корака да се наведене разлике умање, јер постоје земље попут Данске, В. Британије, Јапана, Кореје и др. у којима и дечаци постижу изванредне резултате у домену читалачке писмености, као што постоје земље (Пољска, Финска, Русија, Словенија, Шведска и др.) у којима је прилично уједначен ниво математичке писмености дечака и девојчица. То говори о томе да одређени систем образовања може да утиче на бољи учинак и девојчица и дечака.

ФЕМИНИЗАЦИЈА НАСТАВНИЧКОГ ПОЗИВА

У студији „Феминизација учитељског позива“ (Radović 2007) указали смо на податак да је у 169 земаља света крајем 20. и почетком 21. века забележена феминизација наставничког позива. Издвојили смо четири групе узрока ове појаве, указујући да је реч о комплексној појави која није строго везана за питање личног избора или питање материјалног статуса, већ дубоко залази у друштво, традицију, обичаје, морал, психологију личности и др. *Једна група* узрока односи се на особености и специфичности развоја система културе и одређене историјске околности у којима је текао тај развој, а који су створили одговарајући културни миље за појаву феминизације учитељског позива. *Друга група* узрока односи се на друштвени статус и материјални положај учи-

теља, посматрано у укупном систему друштвено-економских односа у нашој земљи, што резултира одређеним ставовима према позиву, како у редовима учитеља и учитељица, тако и шире друштвене средине. *Трећа група* узрока феминизације учитељског позива односи се на личне (антрополошке, психичке) особине жена и њихову, према појединим ауторима, *природну* љубав према деци и мотивисаност за позив. *Четврта група* узорка односи се на професионалну оријентацију и селекцију у школама за образовање учитеља, карактеристике позива и организацију рада, који више одговарају организацији рада и породичног, друштвеног и уопште ваншколског живота жена него мушкараца.

Питање је да ли ова појава има утицаја на васпитно-образовни рад у школи и завређује ли пажњу истраживача и креатора образовних политика? Потврдан одговор на постављено питање заснивамо на резултатима истраживања која показују да ова појава изазива промене у васпитним утицајима на психо-физички развој личности деце, у области међуљудских односа и комуникације у школи; утиче на школска постигнућа ученика различитог пола, као и на друштвени и материјални статус професије (Radović 2006. и 2007). Неопходно је, дакле, у креирању образовних политика сагледати последице ове појаве и предузети одговарајуће мере. Какве ће се мере предузимати, зависи првенствено од разумевања узрока ове појаве у националним оквирима и процене колико су наведене последице позитивне или негативне. Поједини истраживачи феминизацију наставничког позива посматрају као негативну појаву указујући да је у таквим околностима отежана полна идентификација и развој полног идентитета и дечака и девојчица. Други сматрају да се у феминизованој школи појачавају и афирмишу позитивна својства личности ученика попут емпатије, осећајности, бриге за друге, флексибилности и сл. и више се ради на хуманизацији односа међу половима. Велики је изазов пред креаторима образовних политика када процењују педагошке импликације појаве тзв. феминизоване школе.

ФЕМИНИЗАЦИЈА И МАСКУЛИНИЗАЦИЈА ОБРАЗОВНИХ ПРОФИЛА

Захваљујући експанзији образовања и постепеном рушењу правних, обичајних и традицијских норми према школовању женске деце, жене су остариле невероватно велики скок у погледу учешћа у образовним институцијама на свим степенима – и као ученице и као наставнице, научнице и др. Међутим, традиционална схватања о друштвеној улози женског пола и положају жене у друштву, која су дуго оспоравала право женској деци на редовно школовање, наставила су да делују кроз избор образовних профила, што је условило феминизацију образовних профила. Квантитативне разлике у образовању и активности жена су се на овом ступњу друштвеног развоја смањиле, али су остале значајне квалитативне разлике изражене пре свега кроз феми-

зацију и маскулинизацију појединих образовних профила, али и кроз снажну сегрегацију занимања по полу (Radović 2007). Педагози и социолози су указали да најзначајнији квалитативни аспект уједначавања образовних могућности мушке и женске омладине представља феминизација, односно маскулинизација одређених образовних профила. Иако су кључни чиниоци различите професионалне оријентације женске и мушке омладине изван образовног система, у сфери економије и породице, и сам образовни систем једним делом генерира постојећи избор занимања према полу. Једна америчка студија, чији су аутори проучавали разговоре између студената и стручних саветника, показала је велику пристрасност саветника с обзиром на пол студената, која се испољавала у одвраћању студената женског пола од избора „мушких“ занимања (Haralambos, Heald 1989). Извесно је да се за девојке између 15 и 19 година остварење жеље у вези са образовањем, а тиме и избором професије рангира више од венчања и материнства. Међутим, на путу реализација тих жеља оне се сусрећу са низом различитих друштвених и економских тенденција и тај, како га У. Бек назива, шок са стварношћу, за сада превазилазе избором „женских“ професија. Типичне женске професије, према Беку, често су оне чија је будућност несигурна: секретарице, продавачице, учитељице, квалификоване индустријске раднице. Управо тамо где жене највише раде долази до нарочито јаке рационализације, или постоје „златне резерве за рационализацију“ (Bek 2001). Приликом избора образовних профила и позива не можемо занемарити ниво индивидуалних одлука и избора и тешко би било тврдити да се у свим појединачним случајевима ради о „принудним“ изборима или избору без опције. Али када посматрамо жене као социјалну групу, онда се мора констатовати да су ти појединачни избори условљени неким претходним процесима и односима, искуствима и оријентацијама који резултирају у неке преферирајуће и женама као групи заједничке изборе и опције. А. Милић истиче да су индивидуалне одлуке у значајној мери „предодређене“ процесом социјализације, кроз који пролазе девојке почев од породице, преко основне и средње школе и универзитета, све до запошљавања (Milić 1994). У том смислу неопходно је да креатори образовних политика предузимају одређене мере у области професионалне оријентације, трагајући за механизмима којима могу да умање или ублаже утицај оних друштвених фактора који утичу на радну и шире животну оријентацију деце и младих на начин који афирмише традиционална, полно стереотипна схватања и поделу на мушка и женска занимања или оно што У. Бек назива *сталешком законитошћу обратне хијерархије полова* (Бек 2001). Што је нека област „централније“ дефинисана за друштво, што је нека група „моћнија“, то је мање жена у њој заступљено и обратно – што је нека област „периферније“, што је мање „утицајна“ нека група, то је већа вероватноћа да ће жене у тим пољима искористити могућност запошљавања. Осим наведеног, неопходно је да креатори образовних политика узму у обзир и то да феминизација и маскулинизација одређених профила нема само последице на избор занимања и актуелни статус на тржишту радне снаге, већ има и често занемариване, али изузетно важне последице на негативну професионалну селекцију унутар одређеног пола. Наиме,

како је концентрација девојака карактеристична за мањи број образовних подручја, на тим подручјима јавља се већи притисак за пријем, те често боље ученице, у поређењу са младићима, бивају одбијене. С друге стране, отклањање конкуренције девојака за упис на одређена „мушка“ подручја, као што су, на пример електроника или машинство, омогућује да се већи број слабијих ученика упише у те струке, што не би било могуће када би постојала нормална конкуренција по способностима и претходном успеху, која не би била неутрализована припадношћу полу, као критеријумом. На тај начин, још у образовном систему започиње селекција, која је заснована више на полу него на способностима и која се одвија управо уз помоћ концентрације жена на одређеним подручјима, у складу са раширеном идеологијом о њиховом месту у друштву и пожељним занимањима. Чисто женске и чисто мушке школе у великој мери припадају прошлости, са становишта регулативе. Међутим, феминизација, односно маскулинизација појединих образовних профила утиче на стварање веома сличне друштвене микро слике, као у случају одвојених школа. Несумњиво да су последице на социјализацију када се ради о сужавању контаката између полова у току образовања и у образовању сасвим специфичне, с обзиром на интезивно формирање вршњачких група у овом периоду као битног агенса социјализације. Тако, на пример, остаје као непознаница у којој мери изолација дечака и девојчица због сегрегираног образовања може бити битна за формирање њихових полних улога, или у којој мери она може утицати на хомосексуалне склоности. Како је феминизација наставног особља утолико више изражена уколико је образовни ниво нижи, дете од поласка до завршетка школовања има контаката са све мање жена-наставника које су ауторитети, јер је на универзитету мање жена-професора. У студији „Феминизација учитељског позива“ (Radović 2007) указали смо да се то одражава на читав процес социјализације женске деце, кроз снижавање њихових професионалних аспирација услед недостатка одговарајућих модела улога.

СКРИВЕНИ КУРИКУЛУМ/ПОЛНИ СТЕРЕОТИПИ

Педагози и социолози кажу да свако друштво и свака школа имају скривени курикулум. Скривеним курикулумом описује се оно о чему или у чему је важно васпитати и образовати децу, а није део официјелног или отвореног курикулума, односно „формалног корпуса школског знања” (Apple 2004). Реч је о прихватању одређених ставова, усвајању одређених вредности и веровања, учењу одређених понашања и активности и др. ради социјализације ученика и прихватања нормативних структура које захтева одређено друштво. Део скривеног курикулума у школи неоспорно су и устаљене представе о мушкарцима и женама, које су у складу са опште прихваћеним очекивањима везаним за припаднике оба пола. На пример, очекује се да дечаци играју фудбал и бирају плаву боју као најомиљенију, а девојчице да се играју луткама, иду на балет или фол-

клор и „облаче у розе“. Велики број истраживања потврђује међукултурну стабилност или постојаност наведених и сличних полних стереотипа у образовању (на различитим нивоима) и друштвеном животу уопште (Hurlock 1978; Nazor 1988; Mladenović 1994; Radović 2007; Popović i Duhaček,2011; Popović 2012).

Како скривени курикулум „залази у све поре школског живота“, те је његове облике појављивања и механизме деловања тешко емпиријски истраживати, истраживачи полних стереотипа посебну пажњу обраћају на садржај уџбеника и друге литературе за ученике. Велики број истраживача (Jelušić 1985; Plut i dr.,1994; Abbot, Wallace 1997; Bognar 2004; Kolarić 2008; Baranović i dr. 2010 и др.) дошао је до закључка да се у уџбеничкој и другој литератури за децу и младе пројектују мање-више директно одређене особине и улоге мушкараца и жена које имају карактеристике или се потпуно подударају са стереотипним начинима гледања на њих. Оштрији критичари таквог стања указују да се у уџбеницима за основну школу дискриминација полних улога репродукује као образац социјализације или васпитни образац. П. Абот и сар. сматрају да је то део „скривеног курикулума“, који у случају девојчица укључује и факторе као што су организација школе, очекивања учитеља и наставника, полна неравнотежа у академским постигнућима и начин на који се одвија интеракција у учионици (Abbott, Wallace,1997). Реч је о литератури (намењеној деци и младима) која пре него што дође у руке читаоца подлеже одређеној врсти критике и рецензији релевантних стручњака, што значи да карактеристике и улоге које се у дечјој литератури и уџбеницима приписују половима одражавају један шири став и имају шире значење, те не могу да буду занемарени од стране креатора образовних политика.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Родна равноправност у образовању подразумева успостављање правичности и инклузивности за припаднике оба пола (рода), односно једнаке шансе за остваривање образовних потенцијала и обезбеђивање основних стандарда образовања и за девојчице и за дечаке, односно жене и мушкарце. Полазна теза у анализи родних перспектива у образовним политикама била је да се са полом рађамо, а род се развија. Тиме уважавамо пол као биолошку категорију, али и функционалистичко гледиште да деца, кроз контакте са разноврсним факторима социјализације, постепено усвајају друштвене норме и очекивана понашања која се сматрају карактеристичним за њихов пол (род). Резултати анализе показују да је у креирању образовних политика усмерених на успостављање родне равноправности у образовању неопходно разумети и узети у обзир и „природне различитости“ и утицај који чиниоци васпитања и образовања имају на развој родног идентитета и друштвених улога дечака и девојчица, односно мушкараца и жена.

Наведена анализа имала је за циљ да покаже да родна равноправност у образовању јесте питање које завређује пажњу и истраживача и креатора образовних политика. Отворене су четири перспективе посматрања овог феномена – разлике у школским постигнућима дечака и девојчица, феминизација наставничког позива, феминизација и маскулинизација образовних профила, скривени курикулум/полни стереотипи. Њиховом анализом дошли смо до одређених закључака и импликација које могу да подстакну креаторе образовних политика на размишљање и евентуалне активности у овом сегменту, и то на релацији породица – школа – шира друштвена средина. Тако, сматрамо неопходним предузимање одређених мера у иницијалном образовању и стручном усавршавању наставника, које ће утицати на њихово оспособљавање у смислу обезбеђивања одређених услова за остваривање образовних потенцијала и девојчица и дечака. То, на пример, може да се односи на питање односа наставника различитог пола према ученицима различитог пола, утицај наставника као важних модела на развој полног идентитета ученика итд. Затим, неопходно је узети у обзир узроке феминизације наставничког позива у националним оквирима и на тој основи проценити педагошке последице ове појаве и предузети мере које (не)ће ићи у правцу дефеминизације овог позива. Потребно је тражити механизме који ће умањити сегрегацију занимања према полу и утицати на „разбијање“ тзв. „стакленог плафона“ (постављање препрека за напредовање без реалне основе), водити рачуна о имплицитној педагогији у креирању уџбеника и друге литературе за децу и младе итд. Поред наведеног, остало је још много питања која у овом домену могу да се истраже у циљу извођења закључака и импликација на креирање образовних политика. Нека од тих питања већ су била предмет научних истраживања, али резултати нису узети у обзир приликом доношења одређених мера. На пример, законска регулатива родне равноправности у образовању – компаративни приступ; полна идентификација деце и младих између утицаја породице, школе и медија; позиционирање – нови концепт у разумевању родне припадности (алтернатива концепту полних улога); криза очинства и феминизација васпитања; пол ученика као варијабла у истраживањима педагошких појава, тумачење у одређеном контексту и педагошке импликације; ниво образовања родитеља и утицај на образовне аспирације дечака и девојчица итд.

Литература

Abbott, P., Wallace, C. (1997). *An Introduction to Sociology, Feminist Perspectives*. London: Routledge.

Apple, Michael W. (2004). *Ideologija i kurikulum*. Beogad: Fabrika knjiga.

Baranović, B. i dr. (2010). Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osetljive? *Sociologija i prostor*, 48, 2, str. 349–374.

Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2010). *PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati – nauči me da mislim, nauči me da učim*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.

Bek, U. (2001). *Rizično društvo*. Beograd: „Filip Višnjić“.

Bognar, L. (2004). Analiza tekstova u osnovnoškolskim čitankama. *Metodički ogledi*, 11, 1, 9–27.

Fild, S. et al (2010). *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Beograd: Ministarstvo prosvete, OECD.

Haralambos, M., Heald, R. (1989). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.

Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. New York: McGraw-Hill International Book Company.

Jelušić, S. (1985). Psihološki atributi ženskog lika i tipologija srpske književnosti. Beograd: Savez društava psihologa SRS, *Psihologija*, 3–4, 104–108.

Jerković, I. (2001). Polne razlike u školskoj uspešnosti. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. *Pedagoška stvarnost*. 3–4, 262–270.

Kolarić, A. (2008). Smeh i suze srpskog obrazovanja: rodni i etički stereotipi u čitankama za srpski jezik i književnost u osnovnoj školi. *Reč, časopis za književnost, kulturu i društvena pitanja*, 76/22, 153–194.

Lahelma, E. (2000). Lack of Male Teachers: a problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society, Triangle Journals LTD*, Oxford: United Kingdom, 8, 2, 173–186.

Milić, A. (1994). *Žene, politika, porodica*. Beograd: Institut za političke studije.

Mladenović, U. (1994). Stereotipi ženske i muške uloge pola. Beograd: Savez društava psihologa SRS, *Psihologija*, 1–2, 161–174.

Nazor, M. (1988). Zastupljenost stereotipa u procjenama muških i ženskih osobina. Beograd: Savez pedagoških društava RS, *Nastava i vaspitanje*, 5, 522–526.

Plut, D. i dr. (1994). *Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost – Analiza udžbenika osnovne škole*. Beograd: Centar za antiratnu akciju.

Popović, D. (2012). *Žene u nauci: od Arhimeda do Ajnštajna*. Beograd: Službeni glasnik.

Popović, D. i Duhaček, N. (2011). *Rod i obrazovanje*; u: Milojević I. i Markov, S. (ur.): *Uvod u rodne teorije* (309–319). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu: Centar za rodne studije.

Radović, V. Ž. (2006). Pedagoške posledice feminizacije učiteljskog poziva. Beograd: Učiteljski fakultet. *Inovacije u nastavi*, 4, 40–55.

Radović, V. Ž. (2007). *Feminizacija učiteljskog poziva*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Skelton, C. (2002). The ’feminisation of schooling’ or ’re-masculinising’ primary education? Oxford: *International Studies in Sociology of Education, Triangle Journals LTD*, 12, 1, pp. 77–96.

Doc. Dr. Vera Ž. Radović
University of Belgrade, Teacher Training Faculty of Belgrade

GENDER PERSPECTIVES IN EDUCATION POLICY

Summary

Gender perspectives in education policy include issues, problems and phenomena related to achieving gender equality in education. In this context, we asked the following questions: (1) Why do we have differences in educational achievements of boys and girls? (2) Why in the structure of the teaching staff dominate women? (3) Why do we have feminization and masculinisation of specific educational profiles? (4) Does the society maintain stereotypes about gender roles of men and women? And so on. We have analyzed these issues keeping in mind primarily the impact which opening and consideration of these perspectives may have on creating educational policy. The starting premise of the analysis was that we are born with sex and that we are developing gender. So, we accept sex as a biological category. At the same time, we accept the functionalist view that children, through contacts with various factors of socialization, gradually adopt the social norms and expected behaviors that are considered to be characteristic for their sex (gender). The results of analysis show that in the design of educational policy aimed at achieving gender equality in education, we have to understand and take into consideration the „natural diversity“ and the impact that factors of education have on development of gender identity and social roles of boys and girls, men and women.

Key words: *sex*, *gender*, *gender equality*, *education*, *education policy*.

II

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.12(497.11)
Прегледни научни чланак
стр. 163–174

Проф. др Драгана Бјекић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку
Доц. др Лидија Златић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Милица Вучетић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

КА СТАНДАРДИМА ПРОФЕСИОНАЛНОГ ДЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА*

Апстракт: Било да промене у школском систему називамо развојем или реформом, оне се одражавају на све актере система васпитања и образовања. Да би се развијао школски систем, потребно је образовати и усавршавати носиоце наставног процеса – наставнике. Пракса професионалног развоја наставника данас се заснива на анализи рада наставника у односу на стандарде њиховог професионалног деловања, који су усвојени и у Србији 2011. године.

У раду је анализирана сврха стандарда професионалног деловања наставника. Преглед могућих сценарија развоја стандарда професионалног деловања наставника основа је критичког осврта на стандарде. Анализом су обухваћена истраживања из ове области публикована у Србији у научним часописима и у научним и стручним монографијама, као и узорак емпиријских истраживања која су спроводили стручни сарадници у школама у протеклих 20 година.

Издвојено је пет периода проучавања професионалног деловања наставника у контексту ефикасности. Тек у петом периоду доминира тенденција формулисања стандарда наставничке професије. С обзиром на то да су проучавање сложеног конструкта компетентности наставника и формулисање стандарда професионалног деловања наставника у Србији активности новијег датума, тек следи њихово усаглашавање и обогаћивање стандарда резултатима референтних истраживања.

Кључне речи: *компетентност наставника, стандарди професионалног деловања наставника, сценарио развоја стандарда, истраживања о наставнику.*

---

* 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.

1. УВОД

Наставници су раније били један од најобразованијих слојева друштва – интелектуална елита – а сада је све већи број високообразованих појединаца (у високоразвијеним земљама и до три четвртине одраслих особа узраста од 25 до 29 година стиче високо образовање), и све више је ученика који долазе из породица са бар једнаким нивоом образовања као наставници. У измењеном контексту у коме је дошло до губљења угледа наставника као важног извора знања (јер постоје бројни други широко доступни извори информација), стално усавршавање наставника и унапређивање различитих димензија његовог рада је нужност и да би били успешнији у раду, и да би одржали професионални ауторитет. Нови професионални идентитет наставника не може се више заснивати на широком обиму и дубини знања из области наставних предмета, већ на широком обиму и дубини знања и вештина трансфера тог знања, односно вештина поучавања, као и високом степену одговорности и професионалне аутономије. Стратегија професионалног развоја наставника постаје један од приоритетних предуслова развоја школских система у свету тек последње деценије двадесетог века, а код нас тек у првој деценији трећег миленијума.

Било да промене у школском систему називамо развојем или реформом, оне се одражавају на све актере система васпитања и образовања (Avalos 2011, Брковић и Бјекић 2006, Dworkin 2001, Mittleman 2012, Sahlberg 2011). Да би се развијао школски систем, потребно је образовати и усавршавати носиоце наставног процеса – наставнике. Међутим, мада су педагошка истраживања све више усмерена на проучавање реформисања образовања, недовољно је пажње посвећено проучавању како реформе утичу на наставникову аутономију (Helgoy & Homme 2007).

Процеси и таласи реформисања школских система у свету су слични. Систематски анализирајући реформисање школских система до краја двадесетог века Дворкин (Dworkin 2001) издваја три таласа реформи, а пратећи даљи ток развоја школских система, препознају се заједничке карактеристике реформи у првој деценији двадесет првог века и оправдано је издвајање и четвртог таласа:

- први талас реформи школског система као циљеве поставља информисање и усаглашавање стандардизованих курикулума, наставних планова и програма, строжије захтеве за напредовање ученика, континуирану евалуацију наставника и повећање наставникових компетенција;
- други талас усмерен је ка децентрализацији школског система;
- трећи талас поставља у центар реформи проверавање и оцењивање, коришћење тестова постигнућа стандардизованих на државном нивоу, успостављање система оцењивања на нивоу школа и округа, преношење одговорности за резултате на тесту ученици-

ма, наставницима и школској администрацији, као и акредитовање школских институција;

- четврти талас усмерен је ка примени концепта социјалне и образовне инклузије.

Развој школског система, иначе језгра система васпитања и образовања, код нас одражава овај тренд и специфичности нашег друштвеног контекста. Реформе су у овом раду посматране из угла професионалног деловања и компетентности наставника.

2. РАЗВОЈ СТАНДАРДА ПРОФЕСИОНАЛНОГ ДЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА

Професионално деловање наставника компонента је васпитног процеса који је вођен веома сложеним циљем: да усмерава и води развој личности ученика, усмерава развој његових компетенција, обезбеђује хармонијску усклађеност свих страна личности ученика. Дакле, посматрајући из угла потреба друштва, основни циљ наставниковог професионалног деловања јесте да васпитањем и поучавањем усмери развој ученика. А где је ту наставник као личност која остварује себе у оквиру своје професије? И да ли одређивање успешног професионалног деловања наставника захтева систематичну анализу његовог посла и сагледавање свих посебних компетенција, као и интегрисаност ових компетенција на нивоу наставникове компетентности?

Стандарди наставничке професије описују понашања и карактеристике наставника које га чине компетентним. Професионална компетентност је карактеристика појединца која обухвата систем знања, способности, вештина и мотивационих карактеристика и диспозиција, а који омогућава да се активности у оквиру одређене професије обављају успешно. Професионалне квалификације обично се одређују као елементи компетентности за одређени рад, односно као посебне компетенције. Компетентност се посматра и одређује у неком контексту и описује шта појединац може да уради; одређује се у односу на јасно дефинисане и доступне стандарде; мера је онога што појединац може да уради у неком одређеном временском периоду (Tight 1996). *Наставне компетенције* су ужи појам од шире схваћених компетенција наставника, јер су наставне компетенције фокусиране на улоге наставника у учионици, оне које су директно повезане са поучавањем и знањима и вештинама из области предмета, док појам *компетентност наставника* подразумева систематски приступ наставниковом професионализму, који се испољава и реализује у оквиру различитих интеракција (European Commision 2013: 10).

Стандарди професионалног деловања наставника представљају релативно нови концепт у одређивању њиховог рада и успешности. Ови стандарди

описују понашања и карактеристике наставника које га чине компетентним, тј. омогућавају да буде успешан практичар у свом подручју рада. Професионални стандарди фокусирани су на то шта се очекује да наставник зна и уме (European Commision 2013).

Бројне су варијације у европским земљама у схватању структуре компетентности наставника, али и у приступима развоју стандарда професионалног деловања наставника. *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, усвојени у Србији 2011. године, једна су од тих варијација која се и даље анализира (Бјекић 2009, European Commission 2013).

Каква је сврха развоја и успостављања стандарда професионалног деловања наставника? Ови стандарди треба да (Бјекић 2009):

- информишу о активностима и понашањима наставника различите социјалне партнере који су за њих релевантни;
- усмере професионални развој наставника, али и активности професионалних институција;
- усмере образовање наставника у току иницијалног образовања за наставничку професију, посебно да допринесу формулисању студијских програма/курикулума универзитетског образовања наставника;
- усмере стручно усавршавање наставника и креирање програма стручног усавршавања;
- обликују и успоставе критеријуме професионалног квалитета рада наставника у току различитих фаза наставникове каријере и успоставе и мере за праћење њиховог рада;
- поставе критеријуме за унапређивање наставниковог рада и саветовање наставника;
- управљање и усклађивање наставе, наставниковог образовања и професионалног развоја, за праћење реализације;
- диференцирају васпитљиве карактеристике наставника, јер се добар наставник, односно наставник који квалитетно ради и постиже планиране ефекте ствара (а не рађа се као добар или лош);
- формулишу критеријуме за селекцију наставника и студената наставничких факултета.

Више је могућих сценарија развоја стандарда наставничке професије, али се сваки суочава са сложеним проблемима (Бјекић 2010).

Табела 1. *Приступи развоју стандарда професионалног деловања наставника*

Сценарио развоја стандарда		Потенцијални проблеми
1.	Компарација развијених стандарда у другим школским системима и избор релевантних стандарда према мишљењу комисија или других тела надлежних за доношење стандарда.	Нејасни критеријуми упоређивања и селектовања.
2.	Промишљање о наставној пракси на основу личног и непосредно опаженог искуства и формулисање стандарда.	Нејасни критеријуми.
3.	Анализа посла наставника, циљева наставниковог професионалног деловања, индуковање знања, вештина, способности, мотивационих диспозиција потребних за реализацију тих послова, индуковање генерализација и стандарда.	Разноврсност послова наставника, сложена структура посла наставника коју је скоро немогуће униформисати. Отежана генерализација стандарда.
4.	Анализа систематски реализованих истраживања (научних и апликативних) о карактеристикама наставника, повезаности понашања и особина наставника са успешношћу наставног процеса, задовољства ученика и родитеља наставним процесом и наставником, задовољства наставника наставном ситуацијом; апстраховање битних компетенција и стварање генерализација и стандарда.	Степен изворности, проблеми интегрисања у праксу.

3. ЕМПИРИЈСКЕ ОСНОВЕ РАЗВОЈА СТАНДАРДА НАСТАВНИЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ У СРБИЈИ

Пратећи трендове проучавања наставника у свету у склопу референтних педагошких и психолошких истраживања и код нас су истраживачи приступали проучавању квалитета и професионалног деловања наставника.

3.1. Организација истраживања

Предмет рада је анализа истраживања о професионалном деловању наставника у Србији у периоду од 1990. до 2013. године, са посебним приказом истраживања до 2009. године, која су разматрана у току развоја *Стандарда компетенција наставника и њиховог професионалног развоја* (2011), а на осно-

ву тога диференцирање периода истраживања професионалног деловања наставника релевантних за развој ових стандарда.

Примењене су технике дескриптивне анализе и метаанализе. Опредељење за метаанализу истраживања о професионалном деловању наставника која јесу или могу да буду основа развоја стандарда професионалног деловања наставника, проистекло је из вишегодишњег истраживачког приступа самих ауторки. Обухваћена су емпиријска истраживања из ове области публикована у Србији у научним часописима и у научним и стручним монографијама, као и узорак емпиријских истраживања која су спроводили стручни сарадници у школама у протеклих 20 и више године (од 1990. године).

Узорак: теоријска и емпиријска истраживања о професионалном деловању наставника спроведена у Србији, а приказана у примарним (часописи, научне и стручне монографије, извештаји о истраживањима) и секундарним изворима (дигитални репозиторијуми, библиографије и прегледи радова и сл). Радови су класификовани према начину публиковања:

- Истраживања представљена у радовима објављеним у часописима из области психолошких и наука о образовању (према листи Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије), а реферисаних у цитатном репозиторијуму Scindeks и доступних онлајн и у архивама;
- Истраживања представљена у научним и стручним монографијама наведеним у електронском каталогу Народне библиотеке Србије;
- Истраживања професионалног деловања наставника која су у претходних 20 година спроводили стручни сарадници и представили их на предавањима у школама у којима раде (на основу извештаја и годишњих извештаја о раду школа).

Истраживања су селектована и анализирана у току 2009. године (за потребе развоја стандарда професионалног деловања наставника) и 2013. године.

3.2. Преглед заступљености публикованих радова о наставнику

На основу прегледа референтних истраживања публикованих у часописима из области психолошких и наука о образовању према листи надлежног министарства, а реферисаних у цитатном индексу Scindeks, утврђено је да у Србији излази 14 часописа релевантних за тему овог рада, од којих је 8 изабрано за даљу анализу (Табела 2). Најстарији часопис из ове групе часописа из наука о образовању, сада под називом „Настава и васпитање“, публикује се од 1952. године.

У изабраних осам часописа публиковано је закључно са 2009. годином 10370 чланака, а од тога о наставницима (учитељима, наставницима предметне наставе на свим нивоима образовања) публикована су 322 рада теоријске или

емпиријске истраживачке оријентације, тј. само 3,1% свих радова. У току 2010., 2011. и 2012. године у анализираном часописима публикована су још 902 рада, од тога 6,8% о наставницима (61 рад), што значи да су последње три године, што се поклапа са финализирањем и усвајањем стандарда професионалног деловања, наставници постали присутнија тема у истраживањима (2012). Дакле, у ових осам часописа који одражавају педагошке и психолошке приступе наставничкој професији, радови о наставнику чине 3,4% од свих објављених радова од када се часописи објављују.

Табела 2. *Научни и стручни чланци (теоријска и емпиријска истраживања) објављени о наставнику у референтним часописима у Србији*

Часопис	Прво год.	Период прво год. – 2009.			Период 2010–2012.			Укупан број		
		Укупно радова у часопису	Радови о наставницима		Укупно радова у часопису	Радови о наставницима		Укупно радова у часопису	Радови о наставницима	
		f	f	%	f	f	%	f	f	%
Настава и васпитање	1952	2608	58	2,2	145	15	10,0	2753	73	2,6
Педагошка стварност	1955	2363	41	1,7	194	8	4,0	2557	49	1,9
Педагогија	1963	1867	64	3,4	202	15	7,4	2069	79	3,8
Зборник Института за педагошка истраживања	1967	993	45	4,5	66	9	13,6	1059	54	5,1
Психологија	1967	1561	55	3,5	68	0	0	1629	55	3,4
Андрагошке студије	1994	207	13	6,3	71	7	9,9	278	20	7,2
Норма	1995	379	33	8,7	61	1	1,6	440	34	7,7
Зборник Учитељског факултета у Ужицу	1998	393	13	3,3	95	6	6,3	488	19	3,9
		10370	322	3,1	902	61	6,8	11273	383	3,4

* Подаци прикупљени из дигиталног репозиторијума SCIndeks и секундарних прегледних публикација о часописима.

Други извор података о емпиријским приступима наставничкој професији су научне и стручне монографије о наставнику. Извршен је преглед публикованих монографија према каталогу Народне библиотеке Србије и издвојене оне чији наслов садржи појмове наставник и учитељ (и варијације). О наставнику, његовом професионалном развоју, професионалној селекцији, образовању и усавршавању, успешности, особинама писано је до 2009. године у 28 монографија и монографских/тематских зборника радова о наставнику (седам публикација засновано на емпиријским истраживањима). Поред ових публикација, у потпуности посвећених проучавању наставника, велики је број монографија и монографских зборника у којима су у појединим чланцима приказана емпиријска или теоријска истраживања о наставнику, што није приказано у овом раду. У току 2010., 2011. и 2012. године објављено је 17 монографија и тематских зборника у којима је проучаван наставник. Повећање интересовања за професионално деловање видљиво је и на основу повећања броја монографија и сродних публикација о наставнику.

Трећи извор података су истраживања карактеристика наставника које су претходних 20 година спроводили стручни сарадници. Изабран је пригодан узорак истраживања реализованих у 24 школе – 17 основних и 7 средњих школа на територији општине Чачак и Ужице. У школама је просечно реализовано 1,6 истраживања о наставнику, а углавном су испитиване процене наставника од стране ученика, као и пожељне особине наставника.

3.3. Периоди истраживања о наставнику у Србији

Прегледом радова о наставнику публикованих у Србији, издвојени су следећи периоди проучавања наставника:

- ПРВИ ПЕРИОД: извођење пописа пожељних особина из теоријских модела и аналогијом са иностраним истраживањима и теоријама; овај период је релативно дуготрајан.
- ДРУГИ ПЕРИОД почиње тек средином осамдесетих година двадесетог века. Доминирају емпиријска проучавања особина наставника у различитим контекстима и педагошким условима. У овом периоду је у Србији реализован је пионирски подухват – пројекат истраживања психолошких карактеристика будућих наставника и учитеља (Вучић и сар. 1986), а који је био покретач будућих сродних истраживања. Такође у овом периоду доминирају истраживања заснована на мерењу особина будућих учитеља и наставника, издвајања пожељних особина наставника према мишљењу ученика, родитеља и самих наставника, утврђивање опажених особина наставника од стране ученика, супервизора, родитеља, социјалне средине, тј. социјалних партнера, испитивање особина наставника (опажених или процењи-

ваних) и повезаности са мерама наставникове успешности – са самопроценама успешности, проценама од стране ученика, стручних сарадника, родитеља, али и са хоризонталном евалуацијом од стране колега наставника, са објективним мерама успешности наставника представљеним постигнућем ученика итд. Иако истраживачи покушавају да проуче особине наставника, не успевају у овом периоду да утврде специфичан психолошки профил успешнијих наставника. Ипак, неке особине издвајају се као чешће, а поједине су релевантне за одређене актере наставног и васпитно-образовног процеса и повезане са мерама успешности.

- ТРЕЋИ ПЕРИОД обухвата проучавање наставникових улога. Пошто су улоге очекивана понашања за одређени положај, овакав приступ је већ ближи концепту стандарда наставничке професије. Прегледи и систематизације улога наставника преузимани су из референтних извора и потом проверавани, било емпиријски у нашем наставном контексту, било експертском анализом. Истовремено су истраживачи настојали да развију системе комплементарних улога наставника и ученика. Последњих година наглашене су лидерска улога наставника и управљање разредом.
- ЧЕТВРТИ ПЕРИОД поставља у први план појам наставникове компетентности. Код нас ово је краткотрајан период који започиње тек почетком двадесет првог века. Овај период карактеришу и покушаји дефинисања стандарда који се одређују описом компетенција. Данас се и развоју стандарда пре свега приступа из угла наставникове компетентности и наставникових компетенција.
- Да ли је ПЕТИ период, који је посвећен формулисању стандарда професионалног деловања наставника, довољно различит од претходних да би био издвојен, или је то само нова форма настојања да се дефинише наставникова компетентност у односу на социјалне захтеве? Паралелно са настојањима истраживача да проуче сложеност професионалног деловања наставника и систематизују компетенције, у Србији су развијани стандарди професионалног деловања наставника.

Први оквир за развој стандарда професионалног деловања наставника у Србији формулисан је 2002. године, а издвојено је шест посебних домена рада наставника: (а) планирање, програмирање, остваривање и вредновање васпитно-образовног рада, (б) праћење развоја и постигнућа детета, (в) сарадња са колегама, породицом и друштвеном заједницом, (г) рад са децом са посебним потребама, (д) континуирано усавршавање и (ђ) вођење документације. *Стандарди компетенција наставника и њиховог професионалног деловања* усвојени у Србији 2011. године (ЗУОВ, 2011) одређују компетенције наставника у односу на циљеве и исходе учења, а треба да обезбеде професионалне оквире о то-

ме какво се поучавање сматра успешним. Односе се на четири групе компетенција: (а) компетенције за наставну област, предмет и методику наставе; (б) компетенције за поучавање и учење, (в) компетенције за подршку развоју личности ученика, (г) компетенције за комуникацију и сарадњу.

4. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Стандарди професионалног деловања наставника у Србији примарно су резултат образовне политике и прате трендове у развоју школских система, а утицај резултата научних истраживања, било оних у којима је наставник био главна тема и предмет истраживања, било оних која се баве битним карактеристикама процеса учења, особина и компетенција ученика које наставник треба да подстакне или сличних тема, није довољно препознатљив. С обзиром на то да су проучавање сложеног конструкта компетентности наставника и формулисање стандарда професионалног деловања наставника у Србији активности новијег датума, тек следи њихово усаглашавање и обогаћивање стандарда резултатима референтних истраживања. Актуелне формулације стандарда омогућавају усмеравање професионалног развоја наставника.

Литература

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10–20.

Bjekić, D. (2009). *Ka standardima profesionalnog delovanja nastavnika: istraživačke osnove razvoja standarda profesionalnog delovanja nastavnika*, predavanje u okviru rada Komisije za razvoj standarda profesionalnog delovanja nastavnika u Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Brković, A., Bjekić, D. (2006). Nastavnik kao nosilac promena u obrazovanju, u: Golubović, D. (ur). *Zbornik radova TOS 06*, Čačak: Tehnički fakulet, 25–30, dostupno na http://www.tfc.kg.ac.rs/tos/PDF/1_2_Brkovic.pdf

Vučić, L. (1986). Psihološki i socijalni portret budućih učitelja, *Istraživač*, 1, 56–59.

European Comission 2013. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, преузето септембра 2013. године са http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf

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

OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. *First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* The Series on School Reform, Teachers College Press.

Srpski citatni indeks SCIndeks, dostupno na http://scindeks.ceon.rs

ZUOV (2011). *Standardi kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, dostupno na http://issuu.com/zuov/docs/standardi?e=4100973/2604494

Tight, M. (1996). *Key concepts in adult education and training*. London–New York: Routledge.

Helgoy, I. & Homme, A. (2007). Towards a New professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden, *European Educational Research Journal*, 6 (3), 231–249.

Prof. Dr. Dragana Bjekic
Faculty of Technical Sciences, University of Kragujevac, Cacak
Doc. Dr. Lidija Zlatic
Teacher-training Faculty in Uzice , University of Kragujevac
Milica Vucetic
Faculty of Technical Sciences, University of Kragujevac, Cacak

TOWARDS THE STANDARDS OF PROFESSIONAL ACTING OF TEACHERS

Summary

Whether we call the changes in the education system a development or a reform, they are reflected on all participants of the system of education. In order to develop the education system, it is necessary to establish and perfect the holders of the teaching process – the teachers. Today, the practice of professional development for teachers is based on the analysis of teachers' work in relation to the standards of their professional activities, which were adopted in Serbia in 2011.

This paper analyzes the purpose of the standards of professional acting of teachers. The overview of the possible scenarios of developments of standards of professional teachers` activity is the basis of a critical review of the standards. The analysis included the studies in this field published in Serbia in scientific journals and in scientific monographs, as well as a sample of empirical research that has been carried out by professional staff in schools over the past 20 years.

We have allocated five periods in the study of professional acting of teachers in the context of efficiency. Only in the fifth period the tendency to formulate standards of the teaching profession does dominate. Since the study of the complex construct of teachers` competences and the formulation of standards of professional activity of teachers in Serbia are recent activities, their coordination and enrichment of the reference standard results of the research are still to come.

Key words: *competences of teachers, teachers' professional performance standards, standards development scenario, the research on a teacher.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.13
Прегледни научни чланак
стр. 175–182

Доц. др Јелена Стаматовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ И КВАЛИТЕТ НАСТАВНИКА*

Апстракт: Приступи професионалном развоју наставника углавном се разликују по томе који су то процеси који су у њему обједињени. Савремена схватања указују на нови концепт образовања и професионалног деловања наставника, који подразумева да он активно приступа свом раду и развоју, стално промишља свој посао, из тога учи и није пасивни реализатор који примењује знања стечена у току формалног образовања. Побољшање квалитета образовања првенствено зависи од избора, образовања, друштвеног статуса и перманентног развоја наставника. У раду се наглашава повезаност сталног развоја наставника, његових компетенција усмерених на квалитет сопственог рада.

Кључне речи: *наставник, професионални развој наставника, квалитет рада наставника*.

1. КВАЛИТЕТ И УСПЕШНОСТ НАСТАВНИКА У РАДУ

Питање успешности наставника и његове ефикасности у раду одувек је имплицирало захтеве за утврђивање показатеља успешности. Ова област нарочито је постала актуелна осамдесетих година XX века, тада се питање успешности наставника наглашавало као потребна област истраживања. Међутим, различито виђење и разумевање улога наставника, такође и многи приступи подучавању и учењу усмерили су разноврсна, често и опречна схватања и одређења успешности наставника. Многи су успешност наставника поистовећивали са успешном наставом, али покушаји дефинисања ових појмова нису дали полазне стандарде, а отворило се и питање флексибилности приступа под утицајем различитих околности (стални развој педагошке и психолошке науке, различите друштвене околности, нове потребе у образовању и слично). Наставници ће квалитетно и успешно обављати свој посао уколико су за то припремљени и довољно оспособљени да га мењају и унапређују до краја своје

* 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.

наставничке каријере (Day 1999). Проблем јединственог описа успешне наставе и наставника поставља Кирјаку (Kyriacou), који сматра да је неопходно примењивати читав низ инструмената посматрања, како би се сагледала настава и наставник. Наставник се процењује полазећи од формативне стране оцењивања и наглашавања подршке која ће га подстицати да размишља о свом раду и просуђује своју наставу. Често наставници, како истиче овај аутор, најчешће процењујући свој рад имају потребу за променом тек када су незадовољни или када га сматрају мањкавим. У тим случајевима прибегавају неким субјективним избором стандардизованим питањима о свом раду или формализованим лествицама самооцењивања сопственог рада или рада колега. Праћење и процена највише помаже када наставник испитује свој рад у ситуацији када нема већих проблема (Kyriacou 2001). Оправдавање става да наставник кроз своје професионалне активности реализује себе неки аутори истичу у потреби за самовредновањем као трајним и формативним процесом, који уважава самог наставника као самопроцењивача, који примењује довољно валидну меру успешности, као и потребу да учествује у развоју свог професионалног понашања (Blair 1975; Stemme 1970; Бјекић 2000; Bognar 2008). Активност наставника у процесу вредновања његовог рада, као и улога коју има повезана је са процесом самовредновања, односно проучавања свог рада где свесно приступа ономе што се чини, дајући му вредносну конотацију. Такође, самовредновање се односи на разматрање оцене наставниковог рада, сагледавање вредности и квалитета, што указује на одговорност за резултате тог рада. То подразумева његову спремност за критички приступ своме раду, а основни циљ је унапређивање и позитивне промене које воде квалитету. Унапређујући свој рад, наставник доприноси квалитету васпитно-образовног процеса и усмерава свој *професионални развој*.

Колико је одређивање и дефинисање квалитета наставника важно за њих саме, толико је важно и за оне који образују наставнике, као и за све институције у којима се образују наставници. Квалитет наставника је огледало квалитета школе, утиче на исходе учења самих ученика, али је битан и за углед професије наставника. Најчешће се квалитет наставника сагледава кроз индикаторе, који углавном представљају опис дефинисаних компетенција и стандарда за наставнике. Када се дефинишу индикатори, следећи степеник је да се исти усвоје, како би усмеравали професионални развој наставника.

2. ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА

Постоје различити приступи професионалном развоју наставника, који нарочито привлачи пажњу практичара, оних који се баве образовном политиком, као и истраживача, у последњих десетак година. Оно што се може уочити да је да схватање професионалног развоја наставника као процес сазревања професионалне одлуке веома мало заступљено и не посматра се широко. Приступи професионалном развоју наставника углавном се разликују по томе који

су то процеси који су у њему обједињени. У даљем излагању навешћемо неколико праваца, који се могу поставити и као модели, а који углавном произилазе из различитих контекста. Дај (Day 1999) износи схватање професионалног развоја које се односи на активности наставника које су свесно планиране, као и облике искуственог учења који су усмерени остваривању квалитета васпитно-образовног процеса. Посматрајући уопштено, то је лични и професионални развој у току целокупне наставничке каријере.

Анализирајући литературу наишли смо на различите моделе професионалног развоја наставника. Један од приступа објашњава постојање модела дефицита и модела развоја (Станковић и Павловић 2010: 19). Модел дефицита овај процес описује као репаративан, односно као онај који има за циљ компензацију недостатака, пре свега знања и вештина. Централно место у професионалном развоју овако схваћеног модела има стручно усавршавање наставника. Критика овог модела указује на акценат на трансмисији, на усвајању знања, а не на његовој конструкцији. Овај модел професионалног развоја не пружа много простора за процес самовредновања, осим у ситуацијама када се препознају и идентификују недостаци у знању и вештинама наставника. Развојни модел који је представљен заснива се на идеји да је професионални развој континуирани трансформативни процес. То је процес који „почива на искуственом учењу, које омогућује конструкцију знања на темељу личних теорија наставника уз уважавање комплетних односа између процеса учења, рефлексије, експериментације и практичне примене“ (Станковић и Павловић 2010: 24). Улога наставника у избору праваца свог професионалног развоја је активна и они преузимају одговорност за то. Активни концепт конструкције знања у професионалном развоју указује да наставник сопственом активношћу у специфичном контексту, односно школи, конструише знање и „њему излаже своје ученике и сараднике“ (Каменарац 2010: 120). Конкретизација професионалног развоја из перспективе савременог наставника усмерена је на стални развој професионалне компетентности и активно, ефикасно и саморегулишуће планирање свог професионалног развоја. То претпоставља спремност наставника да се професионално развија у различитим околностима спољашњих и унутрашњих услова, развијајући своје компетенције и професионализам (Живковић 2012).

2.1. Вредновање и самовредновање рада наставника у функцији професионалног развоја наставника

Професионални развој видимо као процес сталног мењања и унапређивања рада, као процес учења кроз преиспитивање рада, самоувида и процене знања, умења, као и професионалних ставова и уверења. Немогуће је овако посматрати професионални развој ако у основи није процес вредновања и самовредновања рада наставника. Савремена схватања указују на нови концепт образовања и професионалног деловања наставника, који подразумева да он активно приступа у свом раду и развоју, стално промишља свој посао, из тога

учи и није пасивни реализатор који примењује знања стечена у току формалног образовања. Иако се рад наставника најчешће везује за индивидуалистичко обележје које се огледа у ситуацији када је наставник сам са својим ученицима, њему је важна повратна информација не само од тих ученика, већ и од других учесника, који посредно или непосредно утичу на васпитно-образовни процес. Наставнику је првенствено важно да размени информације, сазнања и искуства са својим колегама и да те информације користи у процесу вредновања и самовредновања. То иницира промене у пракси наставника, уколико их он постаје свестан и самостално конципира и спроводи. Увек се очекује да ће крајњи резултат тога бити квалитетнији рад наставника, а тиме и васпитно-образовног процеса, али и задовољство наставника собом и професионалном улогом коју обавља.

Јасно је да самовредновање наставниковог рада јесте важан сегмент у професионалном развоју наставника и да стратешко планирање развоја подразумева процес самовредновања и вредновања. Због тога је немогуће посматрати одвојено ова два процеса, тако да се још једном наглашава да су професионални развој, вредновање и самовредновање наставника условљени једно другим, а предуслови су квалитету васпитно-образовног процеса.

Вредновање рада наставника није новина, а често аутори истичу да откада постоји школа наставници су вредновани, мада не увек систематично (Nevo 2001). Вредновање рада наставника има историјски значај код нас и везује се за период прве половине XIX века. Континуираност и темпо примене зависио је од услова који су се мењали, а промене су постајале импулс за нове кораке у процесу вредновања наставника. Први писани извор у коме се помиње оцењивање наставника у Србији датира из 1838. године. Дају се писмена упутства надзорницима како да оцењују наставнике „према способностима, марљивости, владању...“ (Вилотијевић 1992: 49). Оцењивање наставника било је регулисано Законом о народним школама, а 1894. године уведене су оцене: одличан, довољан и недовољан. Након Другог светског рата успостављен је систем вредновања који није имао много разлика у односу на претходни систем. Наставнике су такође писмено оцењивали надзорници оценом: одличан, врло добар, добар и недовољан. Када је донет Закон о јавним службеницима, уведене су оцене: нарочито се истиче, истиче се и задовољава и овакав начин оцењивања био је успостављен до шездесетих година прошлог века. Након тога разрађује се систем спољашњег вредновања рада школе. Тада је било предвиђено да се делатност школа финансира на основу програма и резултата рада. Наставнике су вредновали саветници на основу анализе документације и сачињеног инструментаријума за вредновање. Може се уочити да се вредновању рада наставника ипак посвећивала пажња и било је значајно проценити њихов рад. Такође, била су присутна описна одређења рада наставника, а имала су углавом функцију дескрипције, која није била у функцији унапређења васпитно-образовног рада наставника.

У току XX века развијали су се различити приступи вредновању и самовредновању, који су били условљени различитим факторима. Средином XX века акценат је стављен на поступке у вредновању, где је примат имало вредновање наставе и наставника од стране ученика. Током седамдесетих година прошлог века вредновање и рангирање наставника реализован је од стране претпостављених и школске администрације. Крајем XIX и почетком XX века почињу да „доминирају приступи који систематски прате, мере и вреднују (што заједно представља евалуацију) остваривање наставникових професионалних улога“ (Маринковић и др. 2008: 162). Нарочито се подстиче активно укључивање самих наставника у процес вредновања и самовредновања.

Вредновање рада наставника повремено је било предмет проучавања и често су постојале дилеме и потешкоће у покушају одређења критеријума за вредновање. Анализом суштинских елемената вредновања наставника Денијелсон је истакла неколико важних закључака. Наиме, циљеви вредновања рада наставника односе се на осигурање квалитета и на професионално оспособљавање и усавршавање. Оно од чега се мора поћи јесте одређење елемената предмета вредновања, који се односе на питања критеријума вредновања, тежину вредновања, комбинацију добијених скорова и постављање стандарда, као и елементе и методе вредновања, односно одговори на питања шта и како? (Denielson, према: Живковић 2008). Слична одређења наводи и Бојд (Boyd 1989), истичући да вредновање рада наставника има две сврхе: прва се односи на мерење компетенција наставника, а друга на подстицање професионалног раста и развоја.

У васпитно-образовном процесу који реализује наставник најчешће се настоје вредновати процеси, садржаји и постигнућа. Због тога се може говорити о праћењу и вредновању активности и процеса у наставниковом раду и утврђивање ефеката тих процеса. Такође, овакав приступ подразумева континуирану корекцију у току рада и тежњу за побољшавањем у васпитно-образовном раду. Вредновање рада наставника обухвата систем дијагностичких и прогностичких поступака и техника којима се одређује наставников учинак, успешност и начин постизања успешности (Бјекић 2007). Међутим, критеријуми наставникове успешности и ефикасности често су били питања на која се тешко налазио одговор. Нека истраживања показала су да је тешко направити разлику у оцени наставниковог рада и оцени наставног процеса, јер то су вишедимензионалне категорије које су међусобно повезане у реализацији (Marsh 1991, према: Бјекић 2000). Одлике и својства успешног наставника су разноврсне тако да из тога произилази разноврсност и сложеност показатеља његове успешности. Такође, резултати које наставник постиже у свом раду условљени су великим бројем разноврсних елемената. Одређивање критеријума вредновања процеса и резултата рада зависи од различитих околности и контекста у коме наставник реализује васпитно-образовни процес.

Неки приступи одређења наставникове успешности конкретно образлажу начине утврђивања. Хавелка (2002) наводи следећа два приступа успешности наставника: одређивањем особина наставника повезаних са успешношћу и одређивањем улога, односно успешност у остваривању улога.

Теоријска истраживања наставника и његовог рада углавном су нормативног карактера и анализирају улоге наставника онакве какве би требало да буду. То значи да уколико се наставник понаша у складу са постављеним нормама, биће успешан. Међутим, „свест наставника о ономе што је пожељно, чак и када одговара нормама, не утиче увек на његову праксу и имплицитне педагогије“ (Аврамовић и Вујачић 2010: 22).

Кад се вреднује рад наставника, Хебиб (1995) истиче да треба поћи од сазнања из педагошких и психолошких, али и социолошких и антрополошких наука о улози наставника у процесу васпитања и образовања, при том се усмерити на прописане обавезе наставника, али и очекивања ученика, родитеља и других о томе шта он треба да ради, имајући у виду и утицај услова у којима наставник ради на његову успешност. Уколико вредновање наставника постане формалност, она је од мале користи за било кога, нарочито ако се сведе на етикетирање, уместо да даје конструктивне савете и позитиван допринос наставнику. Корисно вредновање рада наставника претпоставља да свако има слабе и јаке стране и сваком пружа подршку и помаже у јачању својих квалитета и превазилажењу слабости (Bidl and Elina 1972, према: Живковић 2008).

Није довољно само открити и утврдити пожељне особине и својства личности наставника да би његов рад био успешан и доприносио квалитетном васпитно-образовном процесу. Суштинско питање које се поставља је како постати добар наставник и како као такав опстајати (Алибабић и Овесни 2005). Оквири вредновања рада наставника полазе од сазнања из релевантних наука (педагогија, психологија, социологија и друге сродне науке), сазнања о улогама наставника у различитим контекстима у васпитно-образовном процесу, прописаним обавезама наставника (нормативно, професионално или научно дефинисаних), као и из очекивања од осталих учесника васпитно-образовног процеса од рада наставника и услова у којима се рад наставника одвија. Потреба је да наставников рад буде истраживан и вреднован, али је продуктивније да то наставници чине сами, кроз систематско самопроучавање, проучавање рада других наставника, кроз спровођење и праћење нових идеја, кроз различите истраживачке поступке (Богнар 2008). Неки приступи у проучавању наставниковог рада и наставничке професије уопште истичу да је самовредновање наставника суштински процес, виђен као формативни и континуирани, а самопроцена као валидна мера успешности (Бјекић 2000). Оправданост оваквог става може се видети у томе да су наставници као непосредни учесници у васпитно-образовном процесу и најдужи континуирани посматрачи сопственог рада. Они имају увид у сваки корак и сегмент свог понашања, али и понашања ученика, као вид повратне информације. Затим, познају околности и услове у којима се њихов рад одвија, имају увид у све ситуације, што је тешко обезбедити

када су други процењивачи у питању. То значи да они који су непосредни учесници и који су најближи свакодневној пракси, а који су при том вођени потребом сталног мењања и унапређења те праксе, у најбољем су положају и најодговорнији да самовреднују свој рад, планирају сопствени развој, развијају компетенције и теже професионализму.

Литература

Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Алибабић, А., Овесни, К. (2005). Управљање професионалним развојем наставника, *Иновације у настави*, вол. 18, 2, стр. 14–29.

Анђелковић, А. (2010). Проучавање наставничких схватања у функцији њиховог професионалног развоја, *Педагошка стварност*, вол. 56, 7–8, стр. 592–603.

Бјекић, Д. (1999). *Професионални развој наставника*. Ужице: Учитељски факултет.

Бјекић, Д. (2000). Успешност у настави и емпатија наставника, *Психологија*, вол. 33, 5, стр. 707–724.

Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja-akcionog istraživača posredtsvom elektroničkog učenja*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Boyd, R. (1989). *Improving Teacher Evaluations*, доступно: http//www.PAREonline.net/getvn.asp?v=1&n=7 , очитано: јун, 2010.

Вилотијевић, М. (1992). *Вредновање педагошког рада у школи*. Београд; ЦУРО.

Вилотијевић, М. (2004). *Вредновање рада школе – евалуаторска функција*. Српско Сарајево: Филозофски факултет.

Day, Ch. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge Falmer.

Ђурић, Ђ. (2009). Компетенције наставника и квалитет образовања, у: *Будућа школа II*, Београд: Српска академија образовања.

Живковић, П. (2008). *Самовредновање и педагошки такт наставника*. Јагодина: Каирос.

Живковић, П. (2012). *Професионални идентитет наставника и самопроцена квалитета рада*. Косовска Митровица: Филозофски факултет и Јагодина: Каирос.

Каменарац, О. (2010). Професионални развој наставника – процес активне конструкције знања у аутентичном школском контексту, *Педагошка стварност*, вол. 56, 1–2, стр. 119–132.

Кундачина, М. (2003). Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља, у: *Образовање и усавршавање учитеља*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 221–236.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umjeća*. Zagreb: Educa.

Маринковић, С., Бјекић, Д., Златић, Л. (2008). Евалуација и самоевалуација наставника – приступи и поступци, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 159–178.

Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External?, *Sudies in Educational Evaluation*, Elsevier Science Ltd, 27, p. 95–106.

Николић, Р., Стаматовић, Ј. (2011). Школа и квалитет образовања, *Годишњак*, књига II, Врање: Учитељски факултет, стр. 29–35.

Smithson, J. and Blank, R. (2006). *Indicators of Quality of Teacher Professional Development and Instructional Change Using Data from Surveys of Enagted Curriculum: Findings from NSF MSP-RETA Project*. Washington: Council of Chief State School Officers.

Станковић, Д. (2010). Место компетенција у професионалном развоју наставника, у: *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 63–84.

Хавелка, Н. и сар. (2002). Систем за праћење и вредновање квалитета образовања-предлог промена и иновација (2002–2005), у: *Квалитет образовања за све – пут ка развијеном друштву*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, стр. 149–204.

Хебиб, Е. (1995). Вредновање рада наставника – једна компонента система евалуације васпитно-образовног процеса, *Настава и васпитање*, вол. 44, 1–2, стр. 83–95.

Dr. Jelena Stamatović
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHER QUALITY

Summary

Approaches to professional development of teachers mainly differ by the processes that are incorporated in it. Modern definitions suggest a new concept of education and professional performance of teachers, in which they have an active approach to their work and development, always reflect about their job, learn from it and are not passive implementers who apply the knowledge acquired during formal education. Improving the quality of education depends primarily on the selection, education, social status and ongoing development of teachers. The paper highlights the connection between continuous development of teachers, their competencies focused on the quality of their own work.

Keywords: *teacher, teacher professional development, quality of teachers.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.064.2
Изворни научни чланак
стр. 183–192

Проф. др Миле Илић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет Бања Лука
Мр Љиљана Јерковић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет Бања Лука

РЕЦЕПЦИЈА НЕПОСРЕДНИХ ЧИНИЛАЦА УЧИТЕЉСКОГ СТУДИЈА

Апстракт: На пригодном, намјерном и приближно репрезентативном узорку испитаника (студената и наставника/асистената) установљено је да не постоји статистички значајна разлика у рецепцијама цјелокупне ангажованости студената учитељског студија од стране непосредних учесника наставног процеса (студенти, наставници/сарадници).

Према рецепцијама и једних и других, укупна ангажованост студената је на задовољавајућем нивоу. Наставникова подршка студентима је умјерено позитивна, као и цјелокупност наставниковог вредновања знања, умијећа и способности студената. Садржаји учитељског студија су тек задовољавајућег обима, репрезентативности и актуелности, а материјално-техничка основа наставе је на једва задовољавајућем нивоу.

Кључне ријечи: *рецепција, непосредни чиниоци, студент, наставник, наставни садржаји, материјално-техничка основа*.

1. ОСНОВНА ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА

Квалитет учитељског студија не зависи само од концепције, структуре и очекиваних исхода, већ и од степена рецепције (когнитивног и емотивно-конативног прихватања и доживљавања) таквог студија од његових непосредних учесника (студената и наставника/сарадника).

Термин рецепција потиче од латинске ријечи *receptio*, што значи прихватање, примање, усвајање (Вујаклија 1954: 834; Klajić 1978: 1138). Реципирати (лат. *recipere*) значи усвојити, примити, припустити, допустити приступ (Вујаклија 1954: 835). Рецепција у овом раду подразумијеваће ниво когнитивног и конативно-емотивног прихватања и доживљавања непосредних чинилаца универзитетске наставе који је битан за личну афирмацију и јачање професионалних компетенција, како студената тако и њихових наставника/сарадника.

Стицање општих, општестручних и ужестручних компетенција није могуће без потпунијег запажања, доживљавања и вредновања компоненти и димензија учитељског студија. Немогуће је стицати те компетенције уколико носиоци активности (студенти и наставници/асистенти) тај студиј не доживљавају довољно пријатним. У овом проучавању нећемо занемарити испитивање како студенти реципирају себе, наставнике/сараднике, програмске садржаје, материјално-техничку основу и обрнуто, како наставници доживљавају себе, студенте, програмске садржаје, те материјално-техничку основу.

2. ОСВРТ НА ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА НЕПОСРЕДНИХ ЧИНИЛАЦА НАСТАВЕ

Непосредни фактори (чиниоци) наставе били su предмет бројних теоријских проучавања и емпиријских истраживања, али рецепција непосредних фактора универзитетске наставе до сада није емпиријски истраживана. Миле Илић је својим истраживањем покушао да обухвати ставове непосредних учесника наставног процеса (наставници/сарадници и студенти) о квалитету припремљености универзитетске наставе, токова и исхода такве наставе, те о вредновању рада студената и наставника/сарадника (Илић, 2011а). Милан Баковљев је расвијетлио питање мисаоне активизације ученика основношколског и средњошколског узраста у процесу стицања сазнања у настави (Bakovljev, 1982).

У дидактичкој литератури бројна су и друга питања теоријског проучавања и истраживања непосредних фактора наставног процеса као што су: ученикoво питање у настави (Jurić, 1974), ставови наставника средњих школа о иновацијама у настави (Ерцег, 1978), ставови наставника према оцјењивању и њихова лична једначина у процјени ђачких знања (Grgin, 1984), ставови и односи ученика према настави и учењу (Milić, 1986), ставови ученика о својствима наставника (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988), могућности и домети стваралаштва ученика и наставника (Filipović, 1988), креативност наставника и ученика у настави (Stevanović, 1986), ставови наставника о савременим промјенама (друштвеним, економским, педагошким), те њихове антиципације могућих облика образовања у будућности (Ilić, 1991), повезаност наставникових очекивања и школског успјеха ученика (Крњајић, 1995), повезаност између ученикових доживљаја (рецепција) особина и њиховог односа према настави (Сузић, 2003), односи ученика и наставника у настави (Musić, 2007), педагошка функција наставних средстава (Мандић, 1972), функције и карактеристике уџбеника у савременом самообразовању (Мрмак, 1982), примјена компјутера у настави (Mužić, 1973), ресурси наставе (Сучевић, 2011) и друга питања.

Наведена и друга тангентна проучавања и истраживања расвјетљавала су битне аспекте појединих чинилаца наставе и ставове о њима, те су олакшала

теоријско утемељење овог испитивања фокусираног први пут на степене рецепције непосредних фактора од стране носилаца учитељског студија.

3. МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања био је утврђивање нивоа и разлика у рецепцијама непосредних фактора учитељског студија од стране студената и професора/асистената. *Предмет* истраживања обухватао је рецепцију релевантних димензија ангажованости студената у наставном процесу на учитељском студију, степен наставникове подршке студентима, прилагођеност програмских садржаја квалитету учитељског студија, те прикладност и функционалност материјално-техничке основе.

Постављена је *главна хипотеза*: претпостављамо да већина студената и наставника реципира непосредне чиниоце учитељског студија на тек задовољавајућем нивоу, те да не постоје статистички значајне разлике у њиховим рецепцијама.

Емпиријско истраживање је извршено током мјесеца јуна 2013. године на учитељском студију Филозофског факултета у Бањој Луци и Филозофског факултету у Источном Сарајеву. У пригодном композитном узорку било је укупно 212 студената, што је 12% од укупне популације студената учитељског студија на јавним универзитетима (у Бањој Луци, Палама и Бијељини) и 50 професора и асистената, што је 30% од укупне популације професора/асистената на наведеним универзитетима.

У истраживању смо користили методу анализе и синтезе и сервеј истраживачки метод. Инструмент који смо користили је семантички диференцијал под називом *Рецепција непосредних чинилаца учитељског студија* (СД – РЕНЕЧУС) у двије готово идентичне варијанте – један за студенте, а други за наставнике/сараднике. Према вриједности Кронбаховог алфа коефицијента поузданост поменутог инструмента је висока и износи $\alpha = 0{,}94$.

4. РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА РЕЦЕПЦИЈА НЕПОСРЕДНИХ ФАКТОРА УЧИТЕЉСКОГ СТУДИЈА

Рецепције и саморецепције цјелокупне ангажованости студената у универзитетској настави учитељског студија

Пошли смо од претпоставке да су студенти у просјеку статистички значајно критичнији у самооцјени активности, мотивације, одговорности, те социјалних односа него њихови наставници/асистенти у процјенама истог. Према статистичким показатељима у *табели 1* можемо уочити да се студенти и наставници/асистенти учитељског студија статистички значајно не разликују у рецепци-

јама тих обиљежја (t = 0,87; Sig = 0,39). Процјене и једних и других су у просјеку задовољавајуће. Дакле, и студенти и наставници/асистенти антиципирају да би цјелокупно ангажовање студената могло бити запаженије. Иако разлика у рецепцијама студената и наставника/асистената није статистички значајна, према вриједностима аритметичких средина наставници/асистенти су нешто критичнији.

Табела 1. *Рецепције и саморецепције ангажованости студената учитељског студија*

Испитаници	N	M	σ	t-омјер	Ниво значајности
Студенти	212	27,28	4,12	0,87	0,39
Наставници/асистенти	50	26,00	4,84		

Занимало нас је да ли постоји статистички значајна разлика у појединачним димензијама саморецепције студената и рецепције наставника/асистената. У димензијама мотивисаност (t = 0,04; Sig = 0,97), одговорност (t = -0,76; Sig = 0,45), активност (t = 0,49; Sig = 0,63), креативност (t = 1,91; Sig = 0,06), те колегијалност (t = -1,63; Sig = 0,11) не постоји статистичка разлика у рецепцијама студената и наставника/асистената. Статистички значајна разлика је видљива у процјени критичког мишљења студената (t = 3,97; Sig = 0,00). Наиме, наставници студенте у просјеку реципирају недовољно критичним. Доминацијом предавачко-приказивачке наставе на учитељском студију у којој је носилац активности претежно наставник/сарадник и формалистичком примјеном иновативних модела универзитетске наставе онемогућено је да студенти аргументовано критикују, претпостављају, пројектују, истражују, интерпретирају, увјерљиво доказују, правилно генерализују, те на тај начин развијају своје стваралачке и мисаоно-критичке потенцијале до личних максимума.

Рецепције и саморецепције наставника у универзитетској настави учитељског студија

Према показатељима у наредној табели можемо видјети да не постоји статистички значајна разлика у рецепцијама студената и наставника/асистената, јер се и једни и други у просјеку слажу да је подршка наставника у ситуацијама повратног информисања о успјеху студената претежно умјерена. Када добију повратну информацију о успјеху студената, према рецепцијама студената и саморецепцијама наставника/сарадника, већина наставника/сарадника је умјерено одушевљена, заинтересована, стимулисана, отворена и иницијативна. Ови налази указују на још увијек присутне формално-службене односе водитеља учитељског студија (наставници/сарадници) према развијању професионалних (психо-педагошких и дидактичко-методичких) компетенција студената.

Табела 2. *Рецепције и саморецепције наставникове подршке студентима*

Испитаници	N	M	σ	t-омјер	Ниво значајности
Студенти	212	29,55	7,73	0,26	0,80
Наставници/асистенти	50	29,17	7,51		

Занимало нас је како студенти и наставници/асистенти реципирају наставниково вредновање знања, вјештина и способности студената. Статистички показатељи у *табели 3* указују на чињеницу да нема статистички значајне разлике у рецепцијама и студената и наставника/сарадника и да су оне умјерено позитивне. Према вриједностима аритметичких средина можемо закључити да су студенти, иако не статистички значајно, мање задовољни наставниковим вредновањем од самих наставника. Према рецепцијама и једних и других вредновање је умјерено позитивно.

Табела 3. *Рецепције и саморецепције наставниковог вредновања знања, умијећа и способности студената*

Испитаници	N	M	σ	t-омјер	Ниво значајности
Студенти	212	19,08	5,59	-1,50	0,14
Наставници/асистенти	50	20,33	4,06		

У претходном истраживању установљено је да према искуствима готово сваког трећег студента (20,1%) и сваког другог професора и асистената (49,5%) водитељи универзитетске наставе (наставници/асистенти) више цијене чињенично знање, него критичко мишљење, радозналост и креативност студената. Знатно мањи број (χ^2 = 184,608; Sig = 0,00) студената (7,9%), него професора и асистената (23,8%) запазила је да је све уочљивији формализам у праћењу и вредновању предиспитних обавеза студената (Илић, 2011).

Рецепција садржаја учитељског студија

Чињеница је да студенти и професори/сарадници имају одређена очекивања када су у питању програмски садржаји. „Хоризонт очекивања је субјективни доживљај, што значи да се може говорити о хоризонту индивидуалне (појединачне) интерпретације“ (Stevanović 1998: 30). Хоризонт очекивања наставника/сарадника може се разликовати од хоризонта очекивања студената. „Очекивања изазивају одређени емоционални став и наговјештавају оно што би се могло догодити“ (Stevanović 1998: 29). Реципијент (студент) овде је у улози интерпретатора.

Занимало нас је како студенти и професори реципирају садржаје учитељског студија. Према подацима у *табели 4* студенти и наставници/асистенти се у просјеку статистички значајно не разликују у рецепцијама садржаја учитељског студија (t = 0,87; Sig = 0,38). Наиме, и једни и други садржаје учитељског студија реципирају на нивоу задовољавајуће обимности, репрезентативности и актуелности (савремености). Према вриједностима аритметичких средина наставници/асистенти су нешто критичнији у процјенама садржаја. Вјероватно је да се приликом макропланирања (глобално, семестрално) и микропланирања (планирање реализације одређеног предавања или вјежбе) суочавају са комплексношћу избора садржаја који треба да буду репрезентативни (кључни, селективни, егземпларни, трансверабилни) и омогућавају развој професионалних компетенција будућих наставника. Овде постоји опасност од крајности (искључивости). С једне стране, оптерећеност садржаја фактографијом, историцизмом и формализмом, захтијевала би меморисање, рецептивност и вербалистичку репродукцију. С друге стране, формалистичка усмјереност ка очекиваним исходима и смањивање обима садржаја могли би да доведу до прагматизама.

Табела 4. *Рецепције садржаја учитељског студија*

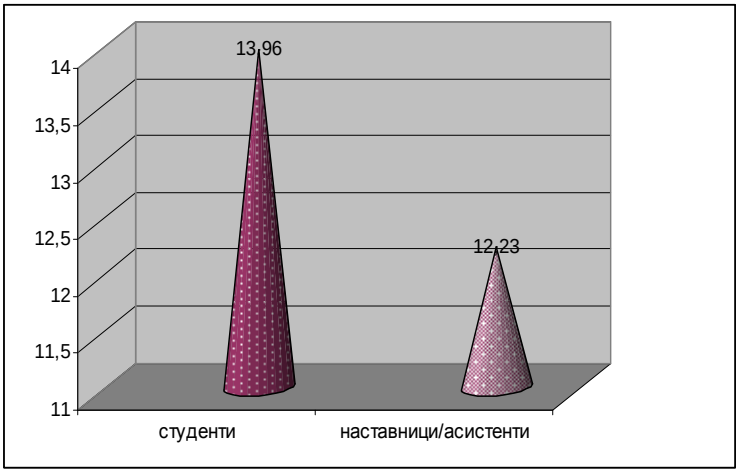
Испитаници	N	M	σ	t-омјер	Ниво значајности
Студенти	212	14,68	4,12	0,87	0,38
Наставници/асистенти	50	13,97	4,84		

Питање које се поставља јесте како одредити оптимум садржаја за остваривање очекиваног резултата, односно развијање жељене професионалне компетенције. Параметри садржаја одређују домет компетенције. Уз сваку жељену компетенцију одредити кључне параметре садржаја (у сфери трајног разумијевања), а затим планирати и додатне садржаје (вриједно је знати и са чиме се вриједи упознати) који се могу узимати у обзир ако то вријеме буде дозвољавало или у оквиру ваннаставних активности.

Рецепција материјално-техничке основе учитељског студија

Несумњиво је да прикладно планирана и са жељеним резултатима усклађена материјално-техничка основа може допринијети поспјешивању процеса и исхода универзитетске наставе. Гносеолошко-дидактички није пожељно запостављање, нити нагомилавање опреме, техничких уређаја, материјала и средстава у универзитетској настави. Смисао њене примјене није у постизању очигледности која је сама себи циљ, већ у функцији олакшавања процеса извођења генерализација, закључака, радних операција, уочавања узрочно-посљедичних веза између појава или чињеница, те стицању трајније вриједних знања.

Интересовало нас је како студенти и професори/асистенти учитељског студија реципирају материјално-техничку основу универзитетске наставе (просторије, уређаји, материјали за истраживање и дидактичко-методичка пракса, литература и сл.). Према статистичким показатељима на *графикону 1* и вриједностима t-омјера евидентно је да у просјеку постоји статистички значајна разлика у рецепцијама студента и професора/асистената (t = 1,94; Sig = 0.05). Наиме, студенти учитељског студија позитивније реципирају функционалност, савременост и комплетност материјално-техничке основе универзитетске наставе. Међутим, према вриједностима аритметичких средина рецепција и студената и професора/асистената, можемо закључити да је материјално-техничка основа наставе учитељског студија на једва задовољавајућем нивоу.



Графикон 1. *Рецепције материјално-техничке основе учитељског студија*

Материјално-техничка основа јесте важан, али не и пресудан фактор квалитета универзитетске наставе. Она ће доприносити квалитету наставе само уколико мисаоно-критички, емоционално и конативно ангажује студенте учитељског студија у процесу стицања трајније вриједних и трансверабилних (примјењивих) знања, продуктивних умијећа, развијању професионалних способности и других компетенција, тј. у постизању очекиваних васпитно-образовних резултата овог студијског програма.

ЗАКЉУЧАК

За конципирање, структурирање и унапређивање учитељског студија у духу Болоњског процеса значајна су, али не и довољна декларативна друштвена опредјељења, промијењени законски прописи и планови развоја универзитета, оптимализован наставни план и програм тог студија, повећан број испитних рокова, већ је нарочито значајно истраживачким приступом добити објективније показатеље истинског прихватања и доживљавања (рецепције) кључних димензија непосредних чинилаца овог студија од стране његових носилаца.

Утврђени показатељи упућују на општи закључак да се главна хипотеза дјелимично потврђује, односно да студенти и наставници/сарадници реципирају непосредне факторе учитељског студија (студенти, наставници/асистенти, програмски садржаји и материјално-техничка основа) на тек задовољавајућем нивоу, те да углавном не постоји статистички значајна разлика у њиховим рецепцијама.

Студенти и наставници/асистенти цјелокупну ангажованост студената (мотивисаност, активност, одговорност, креативност...) реципирају задовољавајућом, а начин наставниковог вредновања знања, умијећа и способности студената и његову подршку студентима реципирају умјерено позитивним.

Студенти и наставници/асистенти реципирају програмске садржаје учитељског студија на нивоу задовољавајућег обима, репрезентативности и актуелности. Функционалност, савременост и комплетност материјално-техничке основе студенти и наставници/асистенти у просјеку реципирају једва задовољавајућим. Ипак, наставници су статистички значајно критичнији у рецепцијама материјално-техничких услова у односу на њихове студенте.

Наше истраживање има одређене андрагошко-дидактичке импликације, а то су:

- усавршавање наставних програма појединих предмета на учитељском студију прецизним дефинисањем очекиваних (жељених) резултата и професионалних компетенција будућих учитеља које треба да се развијају у оквиру датог предмета, те сходно томе, прикладно издвајање репрезентативних, оптималних и довољно актуелних садржаја којима се омогућава оптималан развој компетенција;
- усавршавање наставника за поспјешивање сазнајних и персоналистичких процеса и потенцијала студената (унутрашње мотивисање за учење на нов начин, развијање осјетљивости за проблеме, максимална его-ангажованост у проживљавању сопственог сазнајног искуства, склоност подржавања алтернативног избора поступака у рјешавању

проблема...) примјеном различитих модела иновативних вјежби на учитељском студију;

– усавршавање наставника/сарадника за изналажење докимолошки најприхватљивијих начина евалуације постигнућа студената у оквиру дате јасно дефинисане компетенције у наставном програму одређеног предмета.

Резултати овог емпиријског истраживања „отварају“ нова проблемска питања, као што су: противрјечности рецепције токова и исхода универзитетске наставе, повезаност студентских рецепција учитељског студија са њиховим академским постигнућима, утицај наставникове подршке студентима на студентске рецепције наставника, повезаност материјално-техничких услова студија и академских постигнућа студената и друга питања.

Литература

Bakovljev, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Beograd: Prosveta.

Вујаклија, М. (2004). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Издавачко предузеће „Просвета“.

Grgin, T. (1984). *Stav nastavnika prema ocjenjivanju i njihova osobna jednadžba uprocjeni đačkih znanja*. Materijali VIII kongresa psihologa Jugoslavije, Herceg Novi.

Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.

Ерцег, В. (1978). Неки ставови наставника средњих школа у односу на иновације у настави. Београд: *Економика школа*, 12.

Илић, М. (1991). Наставник у условима савремених промјена. (У истоименом *Зборнику* излагања и саопштења на симпозијуму). Бања Лука: Педагошка академија, стр. 5–20.

Илић, М. (2005). Иновативни модели вјежби у универзитетској настави. У: Бранковић, Д. и сар., *Иновације у универзитетској настави*. Филозофски факултет: Бања Лука, стр. 47–114.

Илић, М. (2011а). *Квалитет универзитетске наставе и Болоњски процес*. Уводни реферат на Научном скупу „Квалитет наставног и научног рада и Болоњски процес“. Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 9–44.

Илић, М. (2011б). Рационализација и модернизација иницијалног образовања будућих учитеља. У: Шпијуновић, К. (ред.), *Настава и учење (стање и проблеми)*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 353–364.

Jurić, R. (1978). *Učenikovo pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

Klajić, B. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.

Крњајић, С. (1995). Наставникова очекивања и школски успјех ученика. У: *Сазнавање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Мандић, П. (1972). Педагошка функција наставних средстава. Београд: *Економика школа*, бр. 11.

Milić, A. (1986). Stavovi i odnosi učenika prema nastavi i učenju. Banja Luka: ZUVOR, *Nastava*, br. 6.

Мрмак, И. (1982). Функције и карактеристике уџбеника у савременом самообразовању. Београд: *Ревија модерне образовне технологије*, бр. 1.

Musić, H. (2007). *Odnosi između učenika i nastavnika u savremenim didaktičkim teorijama i nastavnoj praksi osnovne škole*. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci.

Mužić, V. (1973). *Kompjuter u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

Rječnik književnih termina – fototipsko izdanje (2001). Banja Luka: Romanov.

Stevanović, M. (1986). *Kreativnost učenika i nastavnika u nastavi*. Pula: Istarska naklada.

Stevanović, M. (1998). *Metoda recepcije u nastavi*. Tuzla: R & S.

Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Teacher Training Centre.

Сучевић, В. (2011). *Педагошко-дидактички ресурси квалитетног основног образовања*. Докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету у Бањој Луци.

Filipović, N. (1978). Mogućnosti i dometi stvaralaštva učenika i nastavnika. Sarajevo: „Svjetlost“.

Prof. Dr Mile Ilic
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Banja Luka
Mr. Ljiljana Jerkovic
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Banja Luka

RECEPTIONS OF DIRECT COMPONENTS IN TEACHER EDUCATION

Summary

On a random, intentional and approximately representative sample it has been established that there was no statistically significant difference in the perceptions of the overall engagement of Teacher Education students by the direct participants of the teaching process (students, teachers/teaching assistants).

According to the receptions of both the total commitment of students is on a satisfactory level. The teacher support to students is moderate, and the overall teachers' assessment is only satisfactory. The teaching contents are only of a satisfactory extent, representativeness and contemporariness, but material and technical basis of teaching at Teacher Education Faculty is not satisfactory.

Key words: *receptions, direct components, student, teacher, teaching contents, material and technical basis.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.015.3:159.953.5
Прегледни научни чланак
стр. 193–202

PhDr. Michal Čerešník, PhD.
Constantine the Philosopher University, Department of Educational and School Psychology, Faculty of Education, Nitra, Slovakia
Doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
Constantine the Philosopher University, Department of Educational and School Psychology, Faculty of Education, Nitra, Slovakia
PaedDr. Dana Malá, PhD.
Constantine the Philosopher University, Department of Educational and School Psychology, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

THE FORMULATION OF LEARNING OUTCOMES THROUGH IMPLEMENTATION OF THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY AS A MEANS OF IMPROVING FURTHER EDUCATION OF SENIORS

Abstract: Presented study deals with the revised Bloom's taxonomy and possibility of its application while defining learning outcomes as a means of improving further education of seniors. It is applied to define education standards and thus to innovate and develop information sheets of education programmes forseniors. Tangible education programmes will be offered within the project „Improving the quality of further education of seniors at the University of the Third Age, Constantine the Philosopher University in Nitra (hereinafter UKF)“, which is carried out with financial support of EU Structural Funds.

Key words: *revised Bloom's taxonomy, educational objectives, learning outcomes, quality of education further education, education of seniors, project.*

INTRODUCTION

Based on the partial aims which have been carried out successfully within the project „Internal quality assurance of education at Constantine the Philosopher University in Nitra with implementation of European norms and standards (SEG)“, we have decided to implement well-established procedures to new project which will be carried out at university. We are now dealing with the project „Improving the quality of further education of seniors at the University of the Third Age, Constantine the Philosopher University in Nitra“, which will be carried out with financial support of The Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slo-

vak Republic for the Structural Funds of EU. The main objective of the project is to improve the quality of further education of seniors via innovation of both current and development of new education programmes and enhancing the supervision of theirquality. The tangible main objective is in accordance with intention of the Operational Programme Education of the Agency and it supports customization of the education system to needs of the knowledge society, with emphasis on the elderly age group. Furthermore, the main objective focuses on development of key competences and widening seniors' qualification. The main objective of the project is in accordance with the specific goal of particular measures – it is improving the quality of programmes and institutions offering further education, as well as support of innovations in the content, forms and methods.

We are planning to achieve this measure through: innovation of the content, forms and methods of seniors' education within current education programmes which are realized within the further education of seniors at the University of the Third Age (hereinafter U3V) at UKF in Nitra. We are also planning to prepare the information sheets of particular education programmes. Besides defining the basic formal requirements, sheets will include information about organization, length of lessons, defining the goal of the lesson, methods of achieving learning outcomes, the way of evaluation and finally, recommended literature. A part of the main objective of the project is defining of the education standard.

1. THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY

In case, our intention is to define learning outcomes, we may apply various approaches, theories or methodologies. The revised Bloom's Taxonomy is accepted in Slovak conditions. Its framework is acknowledged by official national institute within Ministry of Education, Science, Research and Sport (MŠVVaŠ SR) – National Institute for Education, which main goal is a development of education documents and education contents.

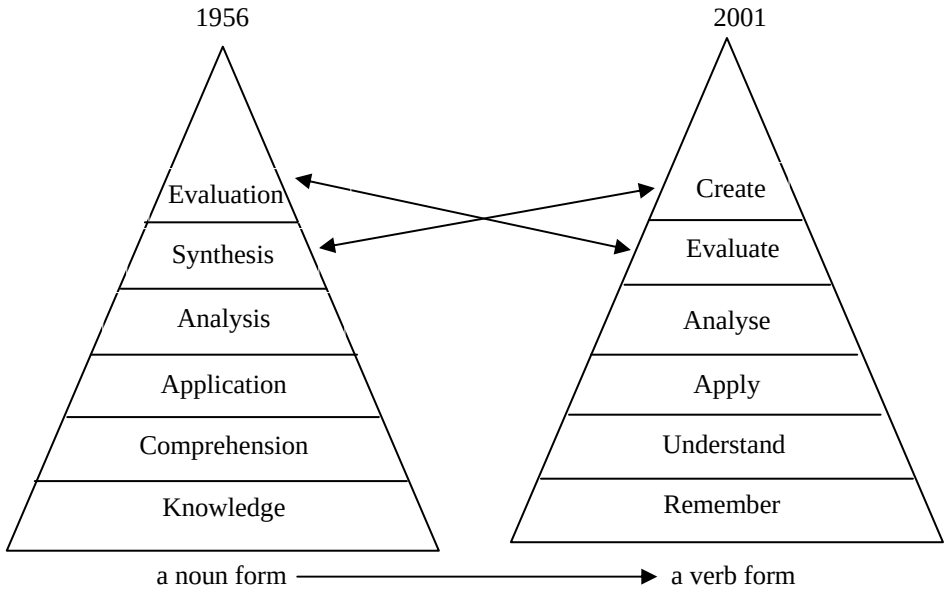
Bloom (et al. 1956) saw the original Taxonomy as more than a measurement tool. He believed it could serve as a (1) common language to facilitate communication across persons (educators, supplemented by authors), subject matter and grade levels, (2) basis for determining for a particular course or curriculum and specific meaning of broad education goals found in national, state and local standards, (3) means for determining the congruence of educational objectives, activities, and assessments in education units (subjects), courses and curriculum, (4) panorama of the range of education possibilities.

The original Bloom Taxonomy was developed on the structure of the cognitive domain, which consisted of the six major categories. The categories were ordered from simple to complex and from concrete to abstract. Moreover, it represented

a cumulative hierarchy, it means, the mastery of simpler category was prerequisite to mastery of the next more complex one.

Bloom's Taxonomy, as any other serious theory, has undergone some criticism and in the beginning of the 21th century it has been revised and since it is known under abbreviation RBT (Revised Bloom's Taxonomy). Anderson and Krathwohl (et al. 2001) presented in the 90' of the 20th century revised Bloom's Taxonomy, including three important changes. The first one is the interchange of last two categories. The second change is in rewording of cognitive process dimension from noun form to verb form. And the third change is from one dimension to two dimensions model. The first two changes are presented in Figure 1. The third change will be described in detail in the following part.

Krathwohl (2002) states that new Knowledge Dimension (the first dimension) figures in revised taxonomy. It consists of four major categories:



*BT = Bloom's taxonomy; RBT = Revised Bloom's taxonomy
Source: Owen 2006; revise

Figure 1. *Comparison of BT and RBT**

A. Factual Knowledge (basic information that students must be acquainted with)

Aa. Knowledge of terminology

Ab. Knowledge of specific details and elements

B. Conceptual Knowledge (the interrelationships information among the basic elements within a larger structure)

Ba. Knowledge of classifications and categories

Bb. Knowledge of principles and generalizations

Bc. Knowledge of theories, models and structures

C. Procedural Knowledge (information about procedures, methods, algorithms, using of skills)

Ca. Knowledge of subject-specific skills and algorithms

Cb. Knowledge of subject-specific techniques and methods

Cc. Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures

D. Metacognitive Knowledge (information about cognitions, as well as awareness of one's own cognition)

Da. Strategic knowledge

Db. Knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge

Dc. Self-knowledge (about one's own I)

In case of the Cognitive Process Dimension (the second dimension), which is based on the original Bloom's Taxonomy, number of six categories was retained, but three of them were renamed and the order of two was interchanged (Figure 1).

The two-dimensional revised version was also reflected in constructing the Taxonomy Table (Krathwohl 2002), where the Knowledge dimension represents the vertical axis of the table and the Cognitive Process dimension represents the horizontal axis (Table 1). Based on these facts, whatever goal of education (in our case learning outcomes) can be placed to one or more cells in the Taxonomy Table, which are the intersection of columns and rows (similar principle as in Microsoft Excel program).

Table 1. *Taxonomy Table of Cognitive Process*

The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	1. Remember	2. Understand	3. Apply	4. Analyze	5. Evaluate	6. Create
A. Factual Knowledge						

The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	1. Remember	2. Understand	3. Apply	4. Analyze	5. Evaluate	6. Create
B. Conceptual Knowledge						
C. Procedural Knowledge						
D. Metacogitive Knowledge						

Source: Krathwohl (2002); revised

2. EDUCATION GOALS AND EDUCATION STANDARDS

If we talk about the original Bloom's taxonomy, or its revised version, both can be applied for classifying education goals, as well as education standards (Krathwohl 2002). Education standard is formulated output and justified including of curriculum. It is a structured description of abilities which student should acquire. Education standard consists of (for primary and secondary schools' needs) two parts: content standard and performance standard (National Institute for Education 2012).

The content part of educationstandard determines minimum curriculum. Its main goal is to consolidate, coordinate, or ensure compatibility of minimum curriculum for all schools. Subject matter is a part of curriculum that all students can acquire. Subject matter is formulated in four categories: factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge, metacognitive knowledge (National Institute for Education 2012).

Performance part is a formulation of performance which determines at which level students are supposed to acquire minimum amount of subject matter and what they are supposed to perform. Performance standard is formulated as operational goals .... Particular levels of outcomes focus on competences …. development of cognitive skills to remember, understand …., apply, analyse, evaluate a …. create. It is a requirement for output from a certain level of education and at the same time a requirement for entry to another level of education. It describes a product of education, not a process (National Institute for Education 2012).

Based on given facts above, we can clearly state for level of higher education: (1) Defining of education standard is defined by a superior institution (MŠVVaŠ

SR) only in case of education level ISCED 0, 1, 2, 3. (2) As higher education does not have defined education standard by the state, defining of educationstandards within study programmes in European context are often based on Bloom's (revised) taxonomy. (3) Bloom's taxonomy is also suitable for defining of learning outcomes at universities, as a result of lower level of education should be the input to higher level of education in accordance with the National Qualification Framework, Slovak republic. It can be applied for both undergraduate training and lifelong learning (University of the Third Age).

3. DEFINING OF LEARNING OUTCOMES

Therefore, we recommend applying the revised Bloom's taxonomy while defining learning outcomes. The way we work with the education goals (it is a purpose of Bloom's taxonomy), we can apply within the education standards. The revised Bloom's taxonomy operates with noun forms in singular (Knowledge dimension) and with verb forms in the third person singular (Cognitive Process Dimension).

In accordance with such definition of outcomes, three questions may be put forward. (1) What nouns should be used while defining content? (2) What verbs should be used while defining content? (3) How should we evaluate learning outcomes in which cognitive processes do not form a dominant part?

The answer for the first question: the use of nouns is entirely in competence of a teacher and in accordance with curriculum defined by particular course.

The answer for the second question: Bloom (and his colleagues, or followers) identified verbs suitable for description of particular categories (it will be mentioned later on in this study).

The answer for the third question: we have developed another taxonomy tables, in analogous way to the taxonomy table created on the basis of the revised Bloom's taxonomy, taxonomy table of Affective processes (applied for experiential defined subjects) and taxonomy table of Psychomotor processes (applied, for example, for subjects of Physical Education), which the original Bloom's taxonomy worked with and which were excluded while revising it. Their design is displayed in tables 2 and 3. Classification of education goals or learning outcomes is the same as in the Taxonomy Table of Cognitive Process.

Table 2. *Taxonomy Table of Affective Process*

The Knowledge Dimension	The Affective Dimension				
	1. Receive	2. Respond	3. Value	4. Organize	5. Create
A. Factual Knowledge					
B. Conceptual Knowledge					
C. Procedural Knowledge					
D. Metacognitive Knowledge					

Table 3. *Taxonomy Table of Psychomotor Process*

The Knowledge Dimension	The Psychomotor Dimension					
	1. Perceive	2. Set	3. Imitate	4. Guided respond	5. Adapt	6. Create
A. Factual Knowledge						
B. Conceptual Knowledge						
C. Procedural Knowledge						
D. Metacognitive Knowledge						

Let’s pay attention to verbs again, which are suitable for description of student’s performance according to categorization framework of particular mental (psychomotor) processes. Firstly, we start with the Cognitive Process Dimension. We work with six categories, which description of using verbs is defined by the revised Bloom’s taxonomy (Anderson, Krathwohl 2001):

Remember		
	Recognize:	identify
	Recall:	retrieve
Understand		
	Interpret:	clarify, paraphrase, represent, translate
	Exemplify:	illustrate, instantiate
	Classify:	categorize, subsume
	Summarize:	abstract, generalize
	Infer:	conclude, extrapolate, interpolate, predict
	Compare:	contrast, map, match
	Explain:	construct (models)
Apply		
	Execute:	carry out
	Implement:	use
Analyze		
	Differentiate:	discriminate, distinguish, focus, select
	Organize:	find coherence, integrate, outline, parse, structure
	Attribute:	deconstruct
Evaluate		
	Check:	coordinate, detect, monitor, test
	Critique:	judge
Create		
	Generate:	hypothesize
	Plan:	design
	Produce:	construct.

In case of the Affective Process Dimension (Table 2) and Psychomotor processes (Table 3), we rely on the original (non-revised) list of verbs, because re-formulation has not been realised. We consider important respecting two-dimensional defining of educationgoals, or outcomes in all fields the way Bloom (et al. 1956) determined them: cognitive, affective, and psychomotor. Definition of Affective Process Dimension and Psychomotor processes does not deny the fact, that cognitions are very important while defining the results.

The following verbs have been recommended applying for particular categories within the Affective Process Dimension:

Receive: accept, attend, develop, recognise

Respond: complete, comply, cooperate, discuss, examine, obey, respond

Value: accept, defend, devote, pursue, seek

Organize: codify, discriminate, display, order, organize, systematize, weigh

Create: internalize, verify.

The Psychomotor Process Dimension is defined in accordance with Simpson (1972). We have reduced the original Simpson's taxonomy for our purpose and transferred to a verb form (in accordance with Bloom's taxonomy). We put forward the following recommended verbs for particular categories:

Perceive: recognise, distinguish, touch, hear, feel

Set: prepare, get set, arrange

Imitate: follow, try, imitate, copy

Manipulate: make, perform, complete, coordinate, fix, demonstrate

Adapt: adjust, integrate, solve

Create: formulate, modify, design, trouble-shoot.

CONCLUSION

Respecting the revised Bloom's taxonomy while defining learning outcomes, we take into account requirement to enhance structuring of mental (psychomotor) processes. For this purpose we use taxonomy tables which cover not only cognitive processes (defined in RBT), but also affective and psychomotor processes, which allow us to define learning outcomes in any education unit of study program designed for University of the Third Age. Thereafter, we formulate learning outcomes in a sentence with simple construction: student (constant) + does (a verb saturating one of the processes in the cognitive, affective, psychomotor dimensions) + object (content defined in the dimension of knowledge, for example facts, concepts, procedures, metacognition).

References

Anderson, L.W., Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: *A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. ISBN 978–0-321–08405–7.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W.H., Krathwohl, D. R. (1956*). Taxonomy of educational objectives: The clasiffication of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: *American Psychologist*, Vol. 34, No. 10, p. 906–911. ISSN 0003–066X.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview. In: *Theory and Practice*, Vol. 41, No. 4, p. 212–218. ISSN 1540–6520.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 2: The affective domain*. New York: David McKay.

Simpson, E. (1972). The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain: *The Psychomotor Domain*. Vol. 3. Washington, DC: Gryphon House.

Štátnypedagogickýústav. 2012. Vzdelávacie štandardy. [Online: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vzdelavacie-standardy.alej].

Др Михал Черешник
Одељење за Образовну и школску психологију, Педагошки факултет
Универзитета Константин Филозоф, Нитра, Словачка
Доц. ПаедДр. Марцела Верешова
Одељење за Образовну и школску психологију, Педагошки факултет
Универзитета Константин Филозоф, Нитра, Словачка
ПаедДр. Дана Мала
Одељење за Образовну и школску психологију, Педагошки факултет
Универзитета Константин Филозоф, Нитра , Словачка

ФОРМУЛИСАЊЕ ИСХОДА УЧЕЊА КРОЗ ПРИМЕНУ РЕВИДИРАНЕ БЛУМОВЕ ТАКСОНОМИЈЕ КАО СРЕДСТВА ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ ДАЉЕГ ШКОЛОВАЊА СТАРИЈИХ

Резиме

Представљена студија се бави ревидираном Блумовом таксономијом и могућношћу њене примене у дефинисању исхода учења као средства за унапређење даљег образовање старијих. Она се примењује на дефинисање образовних стандарда да би се иновирали и развијали информативни листови образовних програма за старије. Конкретни образовни програми ће бити понуђен у оквиру пројекта „Унапређење квалитета даљег образовања сениора на Универзитету за треће доба, на Универзитету Константин Филозоф у Нитри“ (у даљем тексту УКФ), који се спроводи уз финансијску подршку Структурних фондова ЕУ.

Кључне речи: *ревидирана Блумова таксономија, образовни циљеви, исходи учења, квалитет образовања, даље образовање, образовање старијих, пројекат*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 373.211.24(497.6)
Изворни научни чланак
стр. 203–214

Проф. др Перо Спасојевић
Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет, Бијељина
Мр Мирјана Јефтовић
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ВАСПИТАЧА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА КВАЛИТЕТА РАДА У ВРТИЋИМА

Апстракт: Квалитет васпитно-образовног процеса у нашим вртићима до недавно је више био условљен низом материјалних претпоставки него реалном моћи компетенција васпитача насталих током иницијалног професионалног развоја и током процеса стручног усавршавања. Будући да су васпитачи најзначајнији ослонци предшколског учења, а у већој мјери и главни носиоци свих функција вртића, посебно се указује на значај квалитетног иницијалног професионалног развоја, на факултетима. Након иницијалног образовања за позив најбоља касниja оријентација професионалног развоја требало би да буде истраживање праксе, њено објективно процјењивање у погледу остварења, у односу на теоријска упоришта на којима се заснива програм и методички модел који се примјењује, што ће захтијевати нове компетенције и склоности васпитача за научни приступ сопственој пракси, много повољнију методолошку културу, али и јачање институција за подршку самоусавршавању. С циљем да се испита како васпитачи процењују своје компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју, ради унапређивања истих, фебруара 2013. године спроведено је истраживање на узорку од 111 васпитача запослених у дечјим вртићима у Републици Српској, које је приказано у овом раду. Резултати истраживања приказани су у форми закључка и дате су педагошке импликације.

Кључне ријечи: *васпитач, компетенције, унапређење квалитета, професионални развој.*

УВОД

Педагошко насљеђе праксе у вртићима углавном је засновано на опонашању школе, као старијег и моћнијег (обавезнијег) микросистема. Разумије се, будући да логика тог система највеће повјерење поклања обавезности садржаја учења, посљедица таквог односа је да се занемарује дијете као актер процеса и све његове реалне развојне потребе и могућности. Гледано из перспективе дје-

тета и њиховог ослањања на емпиризам као доминантну стратегију сазнавања, то не значи ништа друго већ суштинско робовање дидактичком формализму и материјализму, неминовној оријентацији ка ваљском наметању циљева и снажном присиљавању дјеце на учење. Активно дијете и његово покретање у таквим околностима увијек се могу довести у питање, унутарњи мотиви су занемарени, васпитач одређује шта је за дијете корисно, а шта није, без обзира да ли је оно дорасло захтјевима који му се постављају програмом учења. Васпитач дакле није дужан да прати и дијагностикује постигнућа појединца и све развојне промјене које би се могле приписати квалитету васпитно-образовног процеса, већ групу и њена просјечна, општа остварења, у којима се појединo дијете не може увидјети. То је суштински „мала школа“ или „припрема за школу“, чиме се у први план ипак стављају само академска знања која не морају бити ефекат искуственог учења, ка чему су предшколска дјеца без изузетка углавном опредијељена. Умјесто тога, углавном ће се поштовати репродуктивне димензије сазнања, а далеко мање трансмисивне вриједности у компетенцијама и функционална знања за оно што се често популарно назива „школа живљења“.

С друге стране, то ће у доброј мјери условљавати методолошки оквир процеса, увијек ће се радије посезати за поучавањем него методама активног учења, па се оправдано поставља болно питање праксе: Чему су то предшколска дјеца уопште дорасла и каква је њихова објективна моћ самоизградње, шта највише одређује добар програм раног учења? Ово преиспитивање код нас је ипак закашсело, више је преиспитивање савјести зашто се робовало академским програмима раног учења, зашто се и данас одржала заблуда и низ стереотипа да у раном дјетињству нема учења, зашто се бјежало од најбољих искустава свијета, нпр. из покрета монтесоријанства или идеја из валдорфске педагогије, зашто су као изазов још увијек код нас доминантни почетно описмењавање иако је сам појам писменост у новој доби попримио сасвим друга значења? Зашто се бјежи од холистичких програма и индивидуализације учења, о којој постоји само добра теорија и која је најпогоднија баш за рано дјетињство, иако су њене предности сасвим евидентне и на каснијим развојним узрастима. Из свега произилазе озбиљне посљедице које се односе на професионални развој и оспособљавање васпитача, заправо највише оне које се односе на јасно дефинисање методике рада са дјецом у раном дјетињству. Актуелна пракса у том погледу има дугогодишње насљеђе поистовјећивања ове методике са наставним радом у основној школи, због чега је доминантно поучавање и предметна – садржајна оријентација усмјерених активности. Током иницијалног професионалног развоја и у систему стручног усавршавања васпитача још увијек опстају посебне предметне методике које су мало „разблажене“ у захтјевима у односу на разредну наставу, а што углавном зависи од наставника и његовог разумијевања раног дјетињства. Међутим, најбитнији недостатак оваквог приступа је негирање поријекла тих методика у предшколској педагогији, научној дисциплини која се бави законитостима развоја и учења у раном дјетињ-

ству. Ријеч је дакле, осим о холистичком карактеру програма раног учења, као првом и елементарном услову промјена у предшколству, и о неизбјежној потреби изградње јединствене *нове методике*, као другом изазову реформе, значајном за јасну визију о компетенцијама васпитача за вртиће будућности.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

За потребе овог рада, од посебног значаја је да се на адекватан начин дефинишу *компетенције васпитача уопште*, као реалан оквир за професионални развој и напредовање, а осим тога, оне могу бити поуздана рационала којом се уводи ред у праксу предшколства, у погледу избора програма, начина њихове интерпретације и друштвена очекивања у погледу исхода и доприноса општем друштвеном развоју. То би, без икакве сумње, могло позитивно дјеловати на развој предшколства и повољнији однос заједнице према потребама предшколске дјеце, будући да су, под утицајем реформи у осталим подсистемима образовања, већина функција предшколства у великој мјери занемарене у приоритетима друштвеног развоја, а моћ предшколства у цјелости потцијењена. Ријетке су земље у ближем окружењу у којима се толико потцијењује предшколство као у Босни и Херцеговини и, врло вјероватно, она је једна од земаља у којој има више студената на универзитетима него предшколске дјеце у вртићима. Такав однос сигурно није ни приближно подударан са интенцијом да се Босна и Херцеговина брже придружи европским интеграцијама.

С друге стране, компетенције се често поистовјећују са квалификацијом, формалном школском спремом, иако су оне мултидимензионалне, што се поготово не може прихватити у професији васпитач, јер она у себи мора да садржи јасну вриједносну, хуманистичку оријентацију, ставове и осјећања, бројне особине личности које је неопходно увидјети као предиспозиције прије избора професије. Такав приступ компетенцијама васпитача не смије дјеловати обесхрабрујуће на постојеће кадрове, нити се административним мјерама у евентуалном екстерном оцјењивању квалитета, они могу „довести у ред“, већ постепеном, стрпљивом стратегијом њиховог професионалног јачања и, упоредо с тим, оспособљавања васпитача у погледу компетенција за сигурну будућност предшколства.

Имајући у виду претходне ставове, *опште професионалне компетенције васпитача* ћемо дефинисати као *најбољу комбинацију вриједносне оријентације, особина личности, ставова, мотива, знања и вјештина које се развијају током иницијалног професионалног развоја*, за професију звану васпитач (Спасојевић, 2010). Сврха квалитетног дефинисања компетенција васпитача јесте постепено увођење сигурних стандарда за развој предшколства у блиској будућности и њихово увођење у норме које ће поштовати институције одговорне за развој предшколства, прије свега високошколске установе које

су одговорне за професионални развој, а затим и извршни органи власти одговорни за образовање, институције за професионално усавршавање васпитача у пракси предшколства.

Систем компетенција у овој професији треба разумјети као посебну моћ појединаца да успјешно раде са предшколском дјецом, у погледу уважавања и поштовања њихових потреба, разумијевања програмских концепција којима се то постиже и одговарајуће подршке оптималном развоју дјеце кроз сврхом уређене срединске чиниоце, откривање и поштовање наслијеђених потенцијала сваког дјетета и обезбјеђивање позиције дјетета – актера сопствене изградње. Очигледно је ријеч о сложеним способностима које се не могу посједовати само кроз формална знања, већ њихову трансформацију у поступке којима се активно провоцира дјечији развој ка вишим развојним нивоима, којима се утиче на организацију и садржај праксе и, на тај начин, користи моћ професионалних компетенција. У стварности се често стичу погрешне представе о компетенцијама васпитача, јер им ништа друго није наклоњено, почев од општих просторних и других материјалних услова, у правилу пребукираних група у којима се постојање педагошких стандарда или њихово нарушавање не доводе у везу са ефектима, изостајања активне развојне педагошке службе, која се често надомјешта површним надгледањем и то само у бесмисленом и потпуно споредном администрирању, без покушаја трагања за манифестацијама које указују на педагошки квалитет професионалне улоге. С тим у вези, *систем компетенција* треба јасно да укаже и на ограничења која настају непоштовањем стандарда који су у синергијском дејству са компетенцијама васпитача. Све компетенције појединца се најбоље тестирају на дјелу, у сасвим конкретним околностима, због чега се морају разумјети искључиво као флексибилан и ненаметнут оквир, са очекивањем да оне могу имати позитивна (афирмативна) обиљежја (јасне и недвосмислене индикаторе да неко нешто зна и умије да ради), али и негативна (са тенденцијама откривања недостатка, баријера које спречавају повољнији квалитет и сл.).

У једном пројекту изградње стандарда на којима је заснован систем компетенција за предшколство у Босни и Херцеговини тим експерата у којем су учествовали и аутори овог текста, током двогодишњег проучавања и истраживања дошао је до хипотетичког модела система и његове унутрашње структуре, што је касније у званичном документу допуњено и низом индикатора и промовисано као „20 професионалних компетенција васпитача“, који ћемо представити у скраћеном облику: 1) *Педагошке компетенције* (а) разумијевање филозофије васпитања и темељних принципа предшколства, б) познавање карактеристика развоја дјеце, в) познавање и разумијевање начина на који дјеца уче, г) познавање различитих техника посматрања и праћења дјеце, д) склоности партнерству са породицом и локалном заједницом и ђ) оспособљеност за праћење и вредновање процеса и исхода развоја); 2) *Социјално-комуникацијске компетенције* (а) општа језичка и комуникацијска писменост (и култура кому-

ницирања), б) слушање и разумијевање, в) емпатија и способност самоконтроле, г) уважавање различитости, демократски принципи и д) способност рада у тиму и сарадња); 3) *Методичко-акционе компетенције* (а) планирање на принципима интегрисаног курикулума, б) савремене стратегије учења и поучавања, в) креирање климе повјерења и сарадње у процесу учења и г) креирање подстицајног физичког окружења; 4) *Професионални развој, одговорност и етичност професије* (а) способност рефлексије и професионалног усавршавања, б) склоност сарадњи и тимском раду – квалитет вртића као цјелине, в) познавање и поштивање Конвенције о правима дјетета, г) промовисање вриједности предшколског васпитања и д) професионална етичност (*Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању*, 2011).

Као теоријски модел оваква структура компетенција мора остати отворена, јер, за потребе рада са интегрисаним курикулумом, што суштински јесу нови програми предшколског васпитања и образовања, међу значајније претпоставке није могуће, нити је добро да се, у приступу компетенцијама васпитача, не подразумијева и *другачије гледање на дидактику предшколског учења и методику предшколског васпитања и образовања* у систему педагошких дисциплина. Потпуно је извјесно да ова дидактика не може бити теорија наставе, јер је она у предшколским групама незамислива, учеће активности дјеце не траже стабилне наставне системе, иако су подударности са теоријском дидактиком намијењеном школским програмима учења сасвим могуће. Међутим, основни проблем је ипак методика, заснована првенствено на холистичком приступу, на интеграцији умјесто предметизације знања, на поштовању цјеловитог доживљаја свијета и доминантног начина на којем се сазнавање код предшколске дјеце заснива (Спасојевић, 2013). Само специјалне (или посебне) методике имају извјесна оправдања, и то због специфичности њиховог конституисања, оних који се не заснивају на систему наука (природне и друштвене науке, математика), већ на умјетности и култури, као симболичким системима којима се посредује процесом учења између предшколског дјетета и цивилизацијских остварења човјечанства. Али и у њима се мора напустити наслијеђе хербартијанства у дисциплиновању тијела и духа, јер методика уопште, будући да јој се често оспоравају припадајућа својства педагошке дисциплине, на тај начин, тешко може остварити мисију васпитања као предмета педагогије.

Посебан проблем професионалне изградње наставника је пракса, штавише, нису ријетки парадоксални сукоби „модерне праксе“ са „конзервативним теоријским наслијеђем“ који су, нажалост, често генерисани и са универзитета. У претходној расправи о методичарима, наглашено је да је најслабија страна „бјежање од праксе“ и хиперпродукција „стерилне теорије предмета“, којом се најчешће само понавља теорија научне дисциплине, а далеко мање примјена теорије у цјеловитим моделима учења и развоја, у животу вртића и школе, што је за наставнике и васпитаче и за систем најважније. Парадоксална је, сама по

себи, и идеја да методичари који образују учитеље и васпитаче на факултетима, ријетко, или никако не залазе у школе или вртиће, да би директније указали на моделе о којима говоре у теорији, да би остварили живу везу са праксом. Практично оспособљавање наставника, будући да се не може до краја изградити на факултетима, морало би се наставити константном и активном методичком подршком „отвореним, наставним центром“ са којим наставници никад не прекидају суштинске везе, с правом ишчекујући да буду укључени у иновирање праксе, да буду најважнији ослонац тог процеса.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У ширем смислу, предмет рада јесте проучавање компетенција васпитача у дјечијим вртићима. У ужем смислу, предмет је истраживање компетенција васпитача које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју. Циљ истраживања је идентификација процјена васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју. Према предмету и циљу рада, поставили смо задатак истраживања према којем је требало утврдити постоји ли разлика у процјенама васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју у зависности од дужине радног стажа у дјечијем вртићу. У истраживању се пошло од опште хипотезе да васпитачи у предшколским установама сматрају да су компетентни за васпитно-образовни рад у предшколској установи, али да не процењују подједнако баш сви васпитачи своје компетенције које доприносе квалитету рада и професионалном развоју. Полазећи од опште хипотезе и од задатка истраживања, посебна хипотеза је да не постоји значајна разлика у процјенама васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју у зависности од дужине радног стажа у дјечијем вртићу. Независна варијабла је: 1) дужина радног стажа васпитача у дјечијим вртићима (варијаблом су понуђене сљедеће могућности: а) до 10, б) 11–20, в) 21–30 и г) преко 30 година). Зависну варијаблу представљају процјене васпитача о компетенцијама које доприносе њиховом квалитету рада и професионалном развоју, које су испитиване на Скалеру – ПКВ.

Методе, технике и инструменти истраживања. Примијењен је компаративни и трансферзални поступак. Коришћене су сљедеће методе: Коришћена је дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачка техника је скалирање. Истраживање је спроведено примјеном Скале процјена компетенција васпитача (Скалер – ПКВ). Скалер је Ликертовог типа и петостепени је. Састоји се од 15 тврдњи са скалом интензитета учесталости: (а) не, никад, б) ријетко, в) неодлучна сам, г) понекад и д) да, увијек. Конструисан је за ово истраживање. На самом истраживању испитиване су метријске карактеристике скалера

када је и извршена корекција инструмента. *Популација и узорак.* Популацију чине сви васпитачи који су мјесеца фебруара 2013. године били запослени у дјечијим вртићима на подручју Републике Српске. У узорку су 111 васпитача који су обухваћени истраживањем. Узорак је случајан и репрезентативан је.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања о утицају дужине радног стажа васпитача у дјечијем вртићу на њихове процјене о компетенцијама, које им доприносе у квалитетнијем раду и професионалном развоју, приказани су према подацима добијеним једнофакторском униваријантном АНОВА анализом.

Табела 1. *Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (Levene Statistics)*

Левенов тест	df1	df2	p
1,920	3	107	,131

Величина значајности разлике Левеновог теста износи 1,920. Како је тај број већи од 0,05, закључује се да вриједност Левеновог теста није значајна на нивоу p < 0,05 (p – 1,920) и да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе (*табела 1*). Из наведеног разлога нису рађени Велч и Браун-Форсајтов тест.

Табела 2. *Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (ANOVA)*

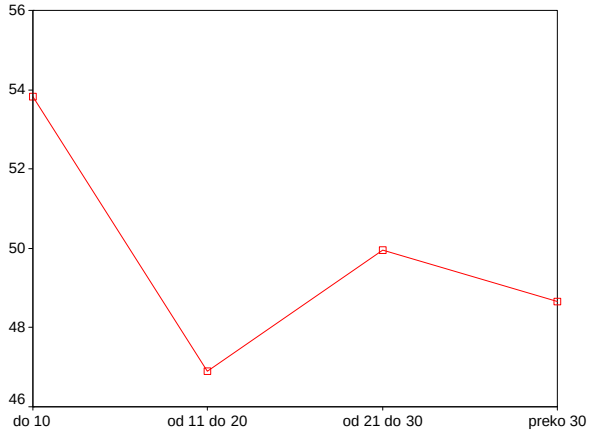
	Сума скорова	df	M	F	p
Унутар групе	550,801	3	183,600	2,098	,105
Између група	9362,298	107	87,498		
Укупно	9913,099	110			

Вриједност Ф-теста (F – 2,098), при три степена слободе (df – 3), статистички није значајна на нивоу p < 0,05 (p – 0,105) (*табела 2*).

Табела 3. *Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (Descriptives)*

	N	M	SD	σ	95% интервал средње вриједности	
					Доња граница	Горња граница
до 10	17	53.82	8.049	1.952	49.69	57.96
11–20	31	46.90	8.109	1.456	43.93	49.88
21–30	40	49.95	9.933	1.571	46.77	53.13
преко 30	23	48.65	10.671	2.225	44.04	53.27
Укупно	111	49.42	9.493	.901	47.64	51.21

Подаци показују (*табела 3*), да највећу средњу вриједност (M) има група васпитача који у дјечијем вртићу раде мање од 10 година (M – 53,82), при стандардном одступању (SD – 8,049) и уз стандардну грешку (σ – 1,952). Потом слиједе васпитачи који у дјечијем вртићу раде између 21 и 30 година (M – 49,95, SD – 9,933 и σ – 1,571), а затим васпитачи који у дјечијем вртићу раде преко 30 година (M – 48,65, SD – 10,671 и σ – 2,225). Најмања средња вриједност израчуната је код васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година (M – 46,90, SD – 8,109 и σ – 1,456). Ова анализа варијансе показала је да међу упоређеним варијаблама о дужини радног стажа васпитача и њиховим процјенама о компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју нема статистички значајне разлике.



Дијаграм 1. *Дужина радног стажа и процјене васпитача о њиховим компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју (Scree Plot)*

Без обзира што међу упоређеним варијаблама о дужини радног стажа васпитача у дјечијем вртићу и њиховим процјенама о компетенцијама којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју није утврђена статистички значајна разлика, извјесна разлика ипак постоји. Према нагнутости изломљене линије, уочљива је највећа разлика између васпитача који у дјечијем вртићу раде мање од 10 година и васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година. Знатно мање је изражена између групе васпитача који у дјечијем вртићу раде између 11 и 20 година, у односу на групу васпитача који у дјечијем вртићу раде између 21 и 30 година. Најмања разлика, уочљива је између групе васпитача која у дјечијем вртићу ради између 21 и 30 година и групе васпитача која у вртићу ради преко 30 година (*дијаграм 1*).

Приказани резултати истраживања не разликују се значајно од неких других истраживања у којима је једна од критеријумских варијабли била дужина радног стажа васпитача. То се посебно односи на резултате истраживања психолога. По њима, по годинама старије особе, а тиме и по дужини радног стажа, због дуготрајног обављања једног истог посла, постају засићени њиме (Гузина, 1980). Све то утиче на њихову мотивацију за обављање истог посла, што посебно важи за спремност ових особа да јачају компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју .

Професионални развој један је од кључних услова успјешности васпитача у раду. Резултати о израчунатим аритметичким срединама у овом спроведеном истраживању показали су да највећи допринос развоју компетенција којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју виде васпитачи са најкраћим радним стажом. Оправдање за овакве процјене лица из узорка овог истраживања потребно је с једне стране тражити и у подјели на године радног стажа у вртићу коју смо користили у овом истраживању.

Прва подјела до десет година радног стажа обухвата двије фазе: а) фазу приправника/почетника (од 1 до 3 године радног стажа) – увођење у васпитачко занимање, тзв. предтпрофесионално раздобље и б) фазу стабилности (од 5 до 10 година радног стажа). У овом раздобљу млади васпитачи улазе у раздобље аутономног професионализма. Васпитачи у фази стабилности постају преданији послу, почињу се систематски бавити свим аспектима свог посла. Постају све одважнији и самосталнији у односу према колегама. Коначно, у фази стабилизације васпитачи овладавају готово свим педагошким методама. Мање су окупирани доказивањем, а више професионалним развојем и усавршавањем. Спонтаније и лакше рјешавају непредвидиве ситуације. Потпуно се уклапају у васпитно-образовни процес и започињу усавршавати свој лични приступ дјеци. С друге стране, ови васпитачи су у току свог иницијалног професионалног образовања стекли знања о савременом васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста. Зато су и показали већу спремност за развој компе-

тенција којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју у односу на по годинама радног стажа старије васпитаче.

Васпитачи обухваћени овим истраживањем углавном су вољни да напредују у професији, тј. да развијају компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју. То код њих подстиче пробитачност и жељу за новим сазнањима (Хрњица, 2005). Зато су они и спремни за већем залагање у раду како би се као васпитачи остварили и успјели у послу којим се баве (Borwn, 2006; Beart i Galton,1989). Свакако да то утиче и на њихову спремност да више развијају компетенције којима се доприноси квалитетнијем раду и професионалном развоју, што се као значајан фактор одражава и на успјешност цјелокупног васпитно-образовног рада у дјечијем вртићу.

ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Резултати овог теоријско-емпиријског истраживања могу се изнети у форми закључка. Истраживањем су потврђене општа и посебна хипотеза. У прилог добијеним резултатима истраживања иде и чињеница да се професионалном развоју васпитача у данашњим околностима приступа на нов и другачији начин. То је повезано и са све чешћим указивањима на значај и улогу јачања компетенција у теоријским и практичним апликацијама модела учења и примјене предшколских програма учења, подразумјевајући под тим знатно шира знања која се односе на филозофију васпитања и општа стручна знања, без којих нема ни ужестручног знања ни моћи компетенција. Основни смјер професионалног развоја – усавршавања васпитача је заправо простор унапређивања и константног смисленог мијењања и усавршавања праксе. Осим наведеног васпитачи би требало да се оспособе и за акциона истраживања, за кооперативне поступке и ослањање на стратегије тимског рада.

Како је намјера аутора да овај рад осим теоријског (научног) има и практични смисао и значење, неопходно је да се на крају изнесу и одређене педагошке импликације. Оне су: 1) у погледу професионалног развоја кадрова за предшколство, високошколске институције морају интензивирати истраживања праксе и теорије предшколства како би се боље освијетлила најважнија питања за бржи развој, убрзало освјешћивање о значају учења у раном дјетињству у јавном мишљењу, обогатила тренутно скромна теорија предшколског васпитања и образовања и научна упоришта у изградњи најбољих практичних модела предшколских установа, и успоставио континуитет са наредним подсистемима образовања, али и јачање професионалних компетенција васпитача како би они постали сигуран ослонац свих промјена у предшколству; 2) велика одговорност високошколских установа је неизбјежна потреба изградње *нове методике рада са предшколском дјецом*, као подршке реформи предшколства,

значајном за визију о компетенцијама васпитача за вртиће будућности, заснивањем методичких искустава на интегрисаном курикулуму и холистичком приступу; 3) проблеми професионалног оспособљавања васпитача, за потребе успјешнијег рада у вртићима, посебно дошколовавање раније образованих васпитача, на шта су законом обавезни, неопходно је разријешити доношењем *националне стратегије за образовање свих профила и свих нивоа наставника од вртића до универзитета*, која би била заснована на јасној и сигурној визији развоја система васпитања и образовања на дуге стазе, те на јасним стандардима у погледу компетенција које током професионалног развоја треба постићи систематским учењем и оспособљавањем кроз праксу.

Литература

Beart, G., Galton, M. (1989). *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.

Borwn, A. (2006). Equality of Opportunity for Education: One-off or Lifelong? *Journal of Philosophy of Education*, 40(1), 63–84.

Гузина, М. (1980). *Кадровска психологија*. Београд: Научна књига.

Хрњица, С. (2005). *Општа психологија са психологијом личности*. Београд: Научна књига Нова.

Спасојевић, П. (2010). Предшколско васпитање и образовање између традиције и реформе. *Наша школа*, 3-4, 103–123.

Спасојевић, П. (2013). *Методика предшколског васпитања и образовања – теорија и пракса цјеловитих програма предшколског учења*. Бањалука: Филозофски факултет и ИП „Нова школа плус“.

Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању (2011). Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање.

Prof. Pero Spasojevic, **Phd**
University of East Sarajevo, Faculty of Education, Bijeljina
Mirjana Jeftović, MA
University of East Sarajevo, Faculty of Philospohy, Pale

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN EDUCATOR IN THE FUNCTION OF IMPROVING THE QUALITY OF WORK IN KINDERGARTEN

Summary

Quality of educatonal process in our kindergartens had been more conditioned by a series of material assumptions than by real ability of educator, created by initial professional development and during the process of professional specialization. Because the educators are the most important pillars of preschool learning, and to a great extent the main carriers of all functions of kindergarten, the importance of high qualty initial professional development in faculties is especially emphasized. After the initial education for profession best subsequent orientation of professional development sholuld be a research of practice, it's objective assesment regarding it's realization compared to the theoretical basis, on which the program and methodical model which is used are based, which will require new skills and aptitude for educators science approach to their own practice, a more favorable methodological culture and strengthening institutions which support self-improvement. In order to examine how educators are evaluating their competence, that contributes to quality work and professional development,in order to promote them, in Februaru, 2013 research was conducted on a sample of 111 teachers employed in kindergartens in Republic of Serbska and it is presented in this work. Research results are presented in a form of conclusion and pedagogical implications are given.

Key words: *educator, competences, improving of quality, professional development.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.13
Прегледни научни чланак
стр. 215–224

Др Александра К. Анђелковић
Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

ОД ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА КА КВАЛИТЕТУ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА

Апстракт: Анализом релевантне литературе и истраживачких података потврђена је повезаност професионалног развоја наставника са порастом квалитета у учењу и поучавању. Процеси учења и поучавања представљају не само неке од исхода усавршавања наставника, већ и полазишта његовог прогреса. Прилика за професионални развој наставника производи прилику за промене у учењу и поучавању.

У раду се полази од разумевања веза процеса учења и поучавања са професионалним развојем наставника, при чему је наглашено да наставници морају имати прилику за дискусију, преузимање нових улога и креирање културе промена, кроз стечена искуства усавршавањем. Искључиво промене персоналног и систематског нивоа воде континуираном професионалном развоју наставника (CPD – *Continuing professional development*). Суштина персоналног професионалног развоја наставника огледа се у креирању конструктивније праксе у којој се знања, улоге и потенцијали наставника развијају и позитивно утичу на процесе поучавања.

Кључне речи: *континуирани професионални развој, наставник, учење, поучавање, конструктивна пракса*.

1. НЕКА РАЗУМЕВАЊА ПРОФЕСИОНАЛНОГ УСАВРШАВАЊА И РАЗВОЈА НАСТАВНИКА

Потпуно подржавајући идеју да „образовне промене зависе од онога шта наставници раде и како мисле“ (Fullan & Stiegelbauer 1991: 117), може се потврдити да суштина професионалног усавршавања и напредовања наставника зависи најпре од њих самих, иако се контекст и околности у којима раде не могу изоставити са листе индикатора. Појава тражења и изналажења плурализма у многобројним педагошким ситуацијама обележила је савремене педагошке тенденције. У понуди се наилази на већи број педагошких идеја, док се концепт једног идеалног и применљивог модела на разноврсне ситуације и дешавања у образовном контексту не препоручује. Рецептологија за поједине проблеме уступа места бројним предлозима, међу којима се наглашава постојање

личног избора. Гаски (Guskey 1995: 126) указује да због енормних варијабилности образовног контекста, никада неће бити једног, јединог правог одговора или најбољег пута, чиме потврђује потребу за константним трагањем и проналажењем бољих решења у професионалном развоју наставника. Ова врста стремљења прелама се и у дидактичко-методичкој сфери, где се указује да епоха тражења најбољег универзалног дидактичког модела наставе (учења), узимајући у обзир његове битне чиниоце (садржаји, средства, методе), више не постоји, већ се од идеје о једном савршеном концепту инсистира на плурализму разноврсних модела (Влаховић, Вујисић-Живковић 2005).

Однос између професионалног усавршавања и развоја наставника представља комплексно питање у које нећемо улазити, али на постојање разлика између ова два појма указују Половина и Павловић (2010). Тако оне професионални развој наставника описују као кровни појам у односу на усавршавање. Оно што је препознатљиво данас су израженија очекивања усмерена на наставнике, од који се захтева да буду високо квалификовани, мотивисани, вешти у свом позиву, као и у каријерном напредовању. Професионално планирање сопственог усавршавања у нашим школама, у последње три године постала је радна обавеза, коју сваки од наставника мора испунити сачињавањем личног плана усавршавања за текућу школску годину. Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл. Гласник РС, бр. 13/2012. чл. 20) прецизира законску обавезу израде портфолија професионалног развоја. Планирање сопственог усавршавања представља полазну основу, али и крајњу одредницу приликом евалуације овог процеса, при чему се утврђује оствареност хипотетички постављеног персоналног развоја. Критичко промишљање сопственог развоја код наставника ангажује усмереност ка квалитету и јачању његових капацитета. Добробит овог процеса усмерена је на јачање не само капацитета наставника, већ и колективних снага на нивоу школе, што се одражава на бољи квалитет у поучавању.

Гаски (Gaskey 1999: 16) сматра да карактеристике које дефинишу процес професионалног развоја јесу интенционалност, систематичност и проток, те се из тог разлога из године у годину он мења и усклађује са променама у образовању и школама.

Континуирани професионални развој подразумева не само процесе усавршавања наставника, већ и креирање промена у промишљањима и деловањима наставника. Анализе појединих аутора (Day, Sachs 2004) указују на типичне карактеристике феномена континуираног професионалног развоја (CPD). Резултат је процеса учења уз смислену интеракцију са контекстом (у времену и простору) и евентуално води ка променама у професионалној пракси наставника (акције) и њиховим промишљањима о тако насталој пракси.

Крафт (Craft 2000) указује да наставници суочени са брзим променама, захтевима за вишим стандардима и позивима за доказивање квалитета имају потребе као никада раније, за ажурирањем и усавршавањем квалитета својих

вештина, путем професионалног развоја. Тако ова ауторка напомиње да је раније употребљаван термин стручно образовање и обука (INSET) или фраза замењена континуираним професионалним развојем (CPD). Континуирани професионални развој (CPD) и стручно образовање и обука (INSET) термини су који се користе понекад врло слободно и наизменично. Користе се за покривање широког спектра активности дизајнираних да пруже допринос учењу наставника који су прошли почетну обуку. До средине 90-их година, на америчком тлу континуирани професионални развој често је употребљаван у смислу добровољне активности или је био намењен наставницима који су амбициознији у каријери. Међутим, овакви ставови нису више одрживи, било да се говори о стручном усавршавању или професионалном развоју, очекује се укљученост све већег броја наставника. Ова ауторка напомиње да се понекад INSET чини као термин који се односи на екстерни курс или партиципацију у школи, али се користи као фраза и у ширем смислу. Такође се професионални развој и CPD понекад користе и у ширем смислу и сматра се да покривају све облике учења предузете од стране искусних наставника, али се такође употребљавају у смислу стручних курсева. Термини професионални развој и CPD такође се користе да опишу промене код наставника у знању и вештинама. У пракси је могуће направити разлику између ова два термина.

2. ЕФИКАСНО ПРОФЕСИОНАЛНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА КАО ИЗВОР КВАЛИТЕТА У УЧЕЊУ И ПОУЧАВАЊУ

Уметност поучавања захтева
константну обнову и прераду.
Ghaye&Ghaye 1998.

Велики број фактора одређује ефикасност учења и поучавања наставника. Међу овим утицајима, поред постојећих, директно везаних за процес наставе, наводе се и породичне и животне околности наставника, слободно време и његово коришћење, односи у школи и школски етос, као чиниоци који значајно одређују наставников рад и однос према усавршавању. Ипак, детерминишући фактори успеха и квалитета поучавања налазе се већим делом у самом наставнику, његовим квалитетима, жељи за сазнањем и усавршавањем, тежњи за личним растом и унапређењем сопствених потенцијала. Поучавање је процес који се унапређује учењем и усавршавањем наставника и који захтева потпуну преданост наставника личном напредовању. Незамисливо је и неприхватљиво годинама поучавати истим стратегијама, иако се ученици и околности у којима расту непрестано мењају. Успешно поучавати значи испунити интересовања и потребе ученика, али испунити и постављене личне стандарде. Алберт Ајн-

штајн је констатовао да оно што поучавање пружа треба да буде прихваћено као драгоцен поклон, а не као тешка дужност.

Као пратеће појаве процеса поучавања помињу се два процеса: *суделује-ће посматрање* (the apprenticeship of observation) и *проблем одлучивања* (the problem of enactment) (Darling-Hammond 2006). Указујући на сложеност учења и поучавања, ова ауторка издваја три аспекта поучавања. Као прво, учење како поучавати захтева од наставника излажење и *диференцирање од искустава* која су наставници стекли као ученици. Ради се о Лортијевом (Den Lortie 1975) тзв. „суделујућем посматрању“ (the apprenticeship of observation), где су традиционална искуства о учењу и поучавању већ 20 година наталожена код наставника, кроз њихова лична искуства у току школовања. Као друго, научити поучавати од нових наставника захтева не само да „мисле као наставници“, већ и да се понашају као наставници, што је Кенеди (Kennedy 1999, према: Исто 2006: 37) дефинисала као „проблем одлучивања“ (the problem of enactment). Наставници се често жале на недостатак конкретних алата и практичних решења, које би могли употребити одмах у учионици. Они морају познавати не само процес поучавања и начине путем којих се учи, већ морају знати и како им стратегије поучавања могу помоћи да разумеју и усмеравају ученичка понашања, процењују тешке дилеме, доносе брзе одлуке у вези са њима, одговарају ученицима, као и да пружају одговоре на бројна питања о материји поучавања.

Као трећи аспект процеса поучавања појављује се „проблем комплексности“. Научити како поучавати захтева од новог наставника разумевање и одговоре на вишеструку природу учионице, где „жонглирајући“ између вишеструких академских и социјалних циљева, као и постојећих компромиса из момента у моменат, из дана у дан, наставник мора показати своју умешност. Џексон (Jackson, Исто 2006: 35) у оквиру ових захтева издваја способност наставника да се носе са комплексношћу поучавања, које изискује константне промене у учењу и поучавању. Поменути аутор указује на неке значајне елементе поучавања: 1. Поучавање никада није рутина, наставник мора да се прилагођава променљивој ситуацији, потребама, изазовима, променама, питањима и дилемама; 2. Наставник треба да поседује мултипле циљеве; 3. Поучавање се врши са различитим групама ученика, чиме узрокује потребу за искуством у раду и представља изазов, али и обавезу; 4. Поучавање захтева поседовање вишеструких интегрисаних врста знања (овде се мисли на интеграцију наставничких знања, предмета које предају, знања о развоју ученика, групним интеракцијама, ученичким интересовањима, потребама и томе слично).

Одељења представљају специфичну групацију ученика, којима се успешни наставници адаптирају, без обзира на евентуалне потешкоће на које наилазе. Наставник креира засебне контексте поучавања и учења користећи рефлексивност, при чему се појављује могућност измена, идентификацијом постојећих околности поучавања. Иако је акценат поучавања често на активној, унутрашњој конверзацији наставника са ученицима, као и на личним процена-

ма, неодвојиви део успешног поучавања налази се у подели искустава са колегама, пружању и пријему практичних чињеница и искустава. Питања наставника којима врши ревизију и евалуацију часа кроз ученичке одговоре са посебним нагласком на праћење исхода код ученика, јесу примери свакодневне рефлексивне праксе, која се одвија кроз ученичке одговоре на неке дилеме. Шта сте данас научили на овом часу? Шта је могло другачије у овој причи? Имате ли идеју шта је узрок овако настале ситуације? Да ли се нешто слично теби догодило? Ради напредовања ученика и њиховог развоја, потребно је да поучавање следи циљеве наставног плана и програма, али је исто тако потребно да циљеви и исходи буду у складу са наставниковим личним промишљањем и деловањем. Поучавање садржи и компоненту размене идеја са колегама, где постоји подела пријатних доживљаја приликом поучавања, као и подела разочаравајућих искустава која се понекад јављају у овом процесу. Овде се отварају многа питања за наставнике: шта чинити када на часу не тече све према замишљеном плану и не дође до остварења постављеног циља? Шта када поучавање не успева? Како превладати забринутост која прати поучавање? Шта радити када се ученици не укључују у овај процес у жељеној и потребној мери? Који су начини подстицања и активирања ученика најсврсисходнији? Квалитет у поучавању подразумева интерактивни однос, при чему је ученицима омогућено да уче, истражују, да откривају и проналазе могућа решења. Поучавање не сме представљати једнострани подстицај који се односи искључиво на ученике, већ је такав подстицај неопходан и наставницима, којима је поучавање суштина и основа рада у учионици.

Садаић (2009) указује да се вештина, тј. умеће које наставник користи у процесу поучавања, стиче и учи као све остале вештине: слободном вољом, високом мотивацијом, бројним покушајима, понављањима, студијама, разменом искустава. Darling-Hammond (2006) наводи неколико аспеката наставничких квалификација, које су позитивно повезане са ученичким успехом: 1. Опште академске и вербалне способности; 2. Познавање главног предмета; 3. Знања о поучавању и учењу рефлектована кроз образовне курсеве и искуствену припрему; 4. Наставничко искуство; 5. Комбинација квалификација која је мерљива наставничким сведочанством и генерално укључује претходне факторе.

Иако је акценат поучавања постављен на знањима наставника, емоционална топлина и вештине су његови неодвојиви елементи. Завршетак иницијалног образовања не ствара потпуно савршеног наставника, нити пружа његову финалну верзију. Нико не започиње као комплетно ефектан и креативан наставник. Жеља за поучавањем и могућности за поучавањем нису исто. Изузимајући оне најређе, свако мора да научи како се постаје добар наставник. (Kohl, према: Guskey 1999: 181).

Као један од значајних елемената за квалитетно поучавање Hargraves (1995: 21) истиче постојање жеље у процесу поучавања, која се очитава као емоционална усмереност ка постигнућу или поседовању неког објекта од кога се очекује задовољство. Без постојања жеље, учење је празно и губи смисао.

Већина иницијатива за развој наставника занемарује постојећу емоционалност у поучавању. Целокупни притисак ка креирању боље рефлексивне праксе тежи да је учини рационалнијом, кроз когнитивне приступе. Рефлективна пракса најчешће је представљена као суштина промишљања, анализа и истраживања, док је занемарено испитивање осећања, интуиције и ангажовања наставника.

Поучавање је професија која нема коначност. Зато је професионално усавршавање суштинско за позив наставника. Према својој природи поучавање никада није комплетно, никада освојено, увек у развоју, увек променљиво (Grundy, Robison, према: Day and Sachs 2004: 161). Традиционални циљеви учења постављани су као стабилни, непроменљиви и чврсти, при чему су били мање комплексни него што је то данас. Конзервативне пропозиције подразумевале су трансмисију знања, вештина, навика и културе. Поучавање и овакво посматрање променило се шездесетих година двадесетог века. Оно није постало само комплексна, већ константно променљива категорија. Постмодернистичко друштво је динамично, у њему се нови начини стицања знања и учења мењају стално, непредвидивим начинима (Fullan 1995: 254). Наставницима треба пружити могућност преиспитивања сопствене праксе, али и начина рада осталих наставника, у једнакој мери у којој треба да уче о предмету и ученицима које поучавају (Ball & Cohen 1995: 3). Наставници су задужени за промишљање и реализацију теоријских идеја. Њихово деловање представља спону између теоријских претпоставки и практичних решења, док рефлексивност у раду наставника представља могућност померања ка позитивним постигнућима код наставника и ученика, а тиме и професионалног напредовања.

Поучавање наставника уско је повезано са професионалним развојем, те овај процес Гаски и Хаберман (Guskey & Huberman 1995: 7) дефинишу као комплекс когнитивних вештина, условљених највећим делом природом наставничких знања и системом уверења, док се професионални развој сагледава као развојни процес, који дозвољава наставницима да прошире и елаборирају основна професионална знања. Поучавање је прерасло у софистицираније процес у односу на своје почетке, оно данас захтева много више од познавања дисциплине и компетенција у учионици, при чему је у сагласности са захтевима времена добило своју мултиплу димензију. Ефикасно поучавати значи волети свој посао, стално се усавршавати и бити заинтересован за лични и ученички напредак. Поучавање је процес, а не стање у коме је неопходно да наставник пронађе лични смисао, буде задовољан и постиже константно боље резултате.

Дарлинг-Хамонд и Скај (Darling-Hammond & Skyes 1999: 56) указују на чињеницу да наставници већ имају оквир препорука за интерпретацију и оцењивање ситуација у учионици, што задаје проблем реформаторима образовања. Реформатори по дефиницији желе да промене овако настале оквире препорука. Они покушавају да измене начине поучавања код наставника. Инсистирају да наставници другачије посматрају ситуације у одељењу. За реформаторе, *модел стечене мудрости наставника*, који се препоручује ради ублажава-

ња поменутог *суделујућег посматрања* не може деловати из два разлога. Као прво, не укључује време и место где би наставници научили другачију концепцију задатка поучавања и као друго, не прихвата чињеницу да наставници већ поседују оквир препорука, којим се може спречити учење другог концепта поучавања. Ови аутори наглашавају да реформатори неће побољшати методе наставника мењајући калибар људи који улазе у професију, јер наставници уносе исту праксу у свој посао, нити могу да побољшају праксу поучавања мењајући број кредита, које је неопходно да наставници имају из једног или другог предмета, како би радили у пракси. Једино могу постићи измене у пракси поучавања, ако промене начине на које наставници интерпретирају одређене ситуације и одлучују како ће одговорити на њих.

Гаски (Guskey 1995: 116) предлаже реевалуацију начина структурисања професионалног развоја, не искључиво за време првих, почетничких година рада наставника, већ и кроз њихове наставничке каријере. Потребно је помоћи наставницима у одржавању или понекад откривању ентузијазма, пружити им наду, али и указати на обавезе које имају према поучавању, као и на могућности прераде практичних вештина, путем којих ће значајније искористити утицај на ученике.

Влаховић и Вујисић-Живковић (2005) указују на постојање двоструких стандарда, којима је оптерећен наставнички позив. Док се, са једне стране, говори о наставнику који има кратко радно време али дуг годишњи одмор, са друге стране, изражен је став о кључној одговорности наставника за образовање младих, а тиме и развој друштва. Иако искључиво право на расуђивање имају припадници професије, промовише се и очекује висок ниво наставничке одговорности на утицај и васпитање ученика, без обзира на већ формиране особине настале у примарној васпитној средини-породици, као и под утицајем средине у којој се ученици развијају.

3. ЗАКЉУЧАК

Разумевање веза између професионалног усавршавања и процеса учења и поучавања усмерава на истраживање њихових квалитета. Није потребно доказивати повезаност ових појмова, већ је потребно нагласити да садашње стање и услови не задовољавају у потпуности потребе за усавршавањем код наставника, као и да је мотивисаност наставника учестало изостављени елемент, иако је он готово суштински за његово покретање (Анђелковић 2012).

Радови наших аутора у последњој деценији све више акцентују да професионално усавршавање наставника мора бити усмерено на праксу и полазити од ње. То значи да бројна педагошка питања, дилеме и истраживања, ради проналажења квалитетних решења треба да решења потраже у евалуацији стања у школама и постојећој пракси. Квалитет и персонално напредовање наставника

такође треба разматрати кроз школски контекст и план развоја школе. Наставници у процесу професионалног усавршавања треба да поседују могућност управљања и контроле над усавршавањем и критички преиспитају понуђене могућности, у складу са својим потребама, док би број сати усавршавања морао постати мање значајан моменат приликом одабира програма усавршавања. Постојећи Правилник о стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника не пружа алтернативу за оне који не желе да се усавршавају, нити оставља такву врсту могућности. Путеви развоја наставника су скицирани, а они сами морају уцртати оно што је приоритет њиховог развоја и напредовања.

У крајњем случају, стручно усавршавање наставника данас надокнађује постојеће разлике и недостатке настале као низ покушаја реформисања образовног система, али и иницијалног образовања наставничких кандидата. Суштинске измене праксе и конструктивнија пракса настају у моменту када то желе и хоће наставници, а не предлагачи реформи. Предмет даљих анализа и истраживања треба да буду промишљања наставника о пракси усавршавања, учења и поучавања.

Литература

Alibabić Š., Šegrt B. (2010). Ponuda i potražnja u (pod)sistemu usavršavanja nastavnika, *Pedagogija*, 2, 280–293.

Anđelković, A. (2012). *Profesionalni razvoj nastavnika i njihov vaspitni kocept u svetlu teorija vaspitanja i obrazovanja*, doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Avramović, Z., Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i prakse.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Borko H., Putman, R. A. (1995). Cognitive Psychological Perspective on Professional Development; in: T. R. Guskey & T. M. Huberman, (eds.): *Professional development in education – New Paradigms and Practices* (35–65). New York: Teachers College Press.

Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development; A practical guide for teachers and schools.* London: Routledge – Falmer.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisko: Jossey-Bass.

Day, C, Sachs, J. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teacher*. Berkshire: Open University Press.

Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages, in: T.R. Guskey & T., M. Huberman, (eds.) *Professional development in education – New Paradigms and Practices (*171–192). New York: Teachers College Columbia University.

Fish, D. (1995). *Quality Mentoring for Student Teachers: A Principled Approach to Practice*. London: David Fulton.

Ghaye, A., Ghaye, K. (1998). *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice*. London: David Fulton Publishers.

Grandić, R., Knežević-Florić, O., Milutinović, J. (ur.) (2004). *Radno i profesionalno obrazovanje*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Grundy S., Robison, J. (2004). Teacher professional development: themes and trends in the recent Australian experience, in: Day, C., and Sachs, J. (Eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teacher*, Berkshire: Open University Press.

Guskey, T. (1995). In Search of the optimal Mix, in: T.R. Guskey & T.M. Huberman, (eds.), *Professional development in education – New Paradigms and Practices* (114–131). New York: Teachers College Columbia University.

Guskey. T (1999). *Evaluating professional developement*. London: Corwin Press, Inc.

Milutinović, J. (2009). Teorija, obrazovna praksa i profesionalni razvoj nastavnika, *Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, 5, (37–53). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Nenadić, M. (1995). Profesionalizacija i elementi učiteljske profesije. *Norma.* 1, 71–84.

OECD (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja - nastavnici su bitni – kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za udžbenike, Službeni glasnik.

Smith, J. (1995): *Teachers' Work and Labor Process of Teaching*. U: T.R. Guskey, T. M. Huberman, (ed.), *Professional development in education – New Paradigms and Practices* (69–91), New York: Teachers College , Columbia University.

Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo? *Hemijski pregled*, 43(5), 115–120.

Polovina, N., Pavlović, J. (2010): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Sadaic, K. (2009). *Vrhunski strateg? Umjetnik? Ekspert? Ili tek nastavnik koji voli svoj posao?* Retrived Jun, 2009 from the World Wide Web http://us.geocities.com/karmensadic/iz_didaktike.htm

Smaylie, M. (1995). Teachers Learning in the Workplace. U: T. R. Guskey, T., M. Huberman, (eds.), *Professional development in education – New Paradigms and Practices* (92–108). New York: Teachers College, Columbia University.

Vlahović B., Vujisić-Živković N. (2005). *Nastavnik – izazovi profesionalizacije*. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore, Eduka.

Vujisić-Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Aleksandra Andjelkovic, PhD
University of Niš, Teachers'' Training faculty, Vranje

FROM PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT TOWARDS LEARNING AND TEACHING QUALITY

Summary

Connection of professional teacher development with an increase in the learning and teaching quality has been confirmed through analysis of the relevant literature and research. Processes of learning and teaching represent not only some of the outcomes of teachers' improvement but they also include starting points of their progress. A chance for professional teacher development results in an opportunity for a change in learning and teaching.

The work starts with a representation of links between the processes of learning and teaching with professional teacher development, emphasizing the fact that teacher ought to have an opportunity for discussion, for taking new roles and an opportunity to create a culture of change through experienced gained via improvement. Only changes on personal and systematic level lead to continuing professional teacher development (CPD – *Continuing professional development*). The essence of personal professional teacher development lies in the creation of more constructive practice in which teachers' know ledges, roles and potential are developed and have a positive influence upon the process of teaching.

Key words: *continuing professional development, teacher, learning, teaching, constructive practice.*

III

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.212
Изворни научни чланак
стр. 227–240

Проф. др Радмила Николић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Проф. др Бранко Јовановић
Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица

СУБЈЕКАТСКА ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА У КОНЦЕПЦИЈИ ХУМАНИСТИЧКЕ НАСТАВЕ И ВАСПИТАЊА*

Апстракт: У раду се разматра суштина, смисао, значај и могућности јачања субјекатске позиције ученика у концепцији хуманистичке наставе и васпитања. Детаљније се објашњавају социо-психолошке, педагошке и дидактичке претпоставке јачања субјекатске позиције ученика у процесу наставе и васпитања. Одговарајућа пажња у раду посвећена је и анализи услова који у настави и васпитању неповољно делују на развој личности и јачање субјекатске позиције ученика. У објашњавању педагошког значаја, јачања субјекатске позиције ученика, пошло се од следећих парадигми хуманистичке педагогије: (а) човек је највећа вредност; (б) уникална вредност личности; (в) приоритет развоја личности у васпитању; (г) субјектност наставно-васпитног процеса и (д) емоционално-вредносна орјентација наставног и васпитног процеса.

Кључне речи: *субјекатска позиција ученика, настава, наставник, васпитање, положај, ученик.*

СМИСАО И ЗНАЧАЈ СУБЈЕКАТСКЕ ПОЗИЦИЈЕ УЧЕНИКА

Успеху у учењу, развоју и самореализацији ученика у великој мери доприноси положај субјекатске личности ученика у наставном и васпитном процесу. С друге стране, настава и васпитање треба да буду тако конципирани и реализовани да у пуној мери доприносе развоју целовите, свестране, креативне и слободне личности. На тај начин настава и васпитање, осим других функција и циљева, имају значајну развијајућу улогу. У процесу наставе и васпитања треба плански и континуирано стварати услове (радне, организационе, делатне, педагошке, психолошке, материјално-техничке и др.), који ће подстицајно деловати и на развој личности и јачање (побољшање) субјекатске позиције (положаја) ученика.

* 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.

Субјектност се схвата као способност човека да буде стратег своје делатности, да осмишљава и коригује своје циљеве, освешћује мотиве своје делатности и изграђује своју личност. Субјектност ученика нужно је осмишљеном васпитном технологијом и обезбеђивањем одговарајућих услова, постепено, плански и систематски подстицати, развијати и формирати. То је могуће када се ученику дају могућности да делује самостално (у оквиру поља утврђене слободе), да схвати шта и како се у свету његовог окружења догађа, чему то води и постепено уочава и користи повољности које му се пружају обезбеђивањем самосталности и слободе.

У историји педагогије и васпитања, као и данас, постоје противречна схватања о смислу и значају субјекатске позиције ученика у процесу наставе и васпитања. Основни контрааргумент противника субјекатске позиције ученика – васпитаника је да је педагошки процес целисходан (сврсисходан) и организован процес, а да дете због узрасних ограничења не може да поставља циљеве и организује делатност за њихово достизање, нарочито у сфери сопственог васпитања и самоваспитања. То је могуће тек у периоду адолесценције. Према томе, они сматрају да дете не може бити субјект педагошког процеса по дефиницији васпитања као целисходне делатности и због ограничености ученика које су условљене његовим узрастом. Противници јачања субјекатске позиције ученика као да превиђају да је процес васпитања по својој суштини процес међусобног деловања између васпитача и васпитаника, наставника и ученика, родитеља и детета. Сама та чињеница претпоставља субјекатску позицију његових учесника. Надаље, превиђа се да је активност, односно самоактивност човека један од основних чинилаца (услова) његовог развоја и очовечења. Самостална активност претпоставља одређени степен слободе, знања, искуства, умења, сазнатости њеног смисла и преузимање одговорности за њену успешну реализацију. Све ове претпоставке не доносе се човековим рођењем, већ се подстичу, негују и постепено формирају и у процесу наставе и васпитања у школи. Такође ваља знати, да је један од кључних циљева васпитања оспособљавање младих за самоваспитање, самоучење, саморазвој, самообразовање и самоизграђивање (Коджаспирова 2010: 505–507).

Умење бити субјектом може се испољавати на различите начине. Васпитаник до одређеног узраста своје психо-социјалне зрелости не поставља свесно и јасно циљеве који се тичу сопственог васпитања. Међутим, ученик машта шта би желело да буде, има своје идеале, планове, стремљења и особе за идентификацију. Истовремено, ученик доживљава радост успешног усвајања знања, вештина и вредности, као и социјалну подршку и признања за оно што постиже у развоју свог говора, моторичких вештина, социјалног искуства и, разуме се, у учењу, односно настави. Ученик у школи испољава своје потребе, интересовања, вредности, способности и склоности и тако несвесно утиче на циљеве васпитања и избор одговарајуће васпитне технологије за њихову реализацију, а који се управо односе на конкретног ученика. Дакле, ученик *самом својом личношћу*,

поступцима, способностима, склоностима и могућностима врши утицај на избор васпитне стратегије и технологије на њега усмереног васпитног деловања.

Није спорно да ученик није једнако раван наставнику као субјекту педагошке делатности (узрасна ограничења, ниво развијености способности, стечена искуства, осећај слободе и самопоуздања, мотивисаност и др.), али то не значи да је мање значајан и важан. Коначно, педагошки процес се организује због ученика. Субјектност ученика већ се на одређени начин испољава у његовом мањем или већем супротстављању, односно прихватању васпитних утицаја. Постепено, у складу са узрастом, развијенијим способностима и већим искуством, субјектска позиција ученика испољава се све адекватније и интензивније у осмишљеном одређивању својих циљева, приоритета и вредности и могућих путева њиховог остваривања.

Субјекатска позиција ученика непосредно је повезана са правом другог људског бића да постоји и захтевом одговорности за друге. Буђење хуманости у процесу наставе и васпитања има свој смисао и у томе да „истргне наставнике из сигурности знања о себи онако како су они опојмљени у хуманистичком дискурсу о образовању и то у слици свезнајућег ега. Одговорити ученику, значи бити одговоран за ученика и бранити његова права са позиције рањивости. Управо та индивидуална посебност учесника која постоји ван његове индивидуалне позиције *као ученика*, јесте оно што наставник проналази и брани и то својом одговорношћу и самопреиспитивањем“ (Флорић 2011: 56).

Постоји још један круцијалан разлог за уважавање и јачање субјекатске позиције ученика. Он је садржан у одређивању основног циља савременог васпитања, где се као циљ истиче васпитање слободне и самосталне личности са формираном субјектношћу.

Између квалитета субјекатске позиције ученика и квалитета наставног и васпитног процеса постоји дијалектичка зависност. Она се на одговарајући начин може изразити и законитошћу: *што је квалитет наставног и васпитног процеса бољи, то је повољнија субјекатска позиција ученика*. И обрнуто, што је повољнија субјекатска позиција ученика, то је бољи квалитет наставног и васпитног процеса. Јачање субјекатске позиције ученика није идеалистичка педагошко-хуманистичка замисао, већ вишеструко и суштински значајан педагошки циљ и захтев хуманистички конципиране наставе и васпитања.

Бројни реформски процеси у васпитању и образовању, иновације, рационализације, интензификације, увођење савремене наставне технологије и други покушаји оптимизације и побољшања квалитета наставе као да превиђају или недовољно уважавају претходне, основне, нужне претпоставке за постизање успешних резултата у настави и васпитању. То су, пре свега, повољни социопсихолошки услови у којима се ученици осећају *слободно*, *заштићено* и *прихваћено* и где се њихова личност *уважава*.

Ако ученик има осећај несигурности, незаштићености, неслободе, неприхваћености и неуважавања своје личности, ако средина не пружа осећај безбедности – изостаће одговарајући резултати и најквалитетније замишљеног наставног или васпитног процеса.

ПОЛАЗИШТА И ЦИЉЕВИ ХУМАНИСТИЧКИ УСМЕРЕНОГ ВАСПИТАЊА И НАСТАВЕ

Према концепцији хуманистичке педагогије, савремено образовање и васпитање треба да доприноси целокупном развоју сваког појединца, његовог духа и тела, интелигенције, осећајности, смисла за естетику, духовности и личне одговорности. Основни циљ развоја је свестрано богаћење човекове личности и његових потенцијала појединачних, друштвених, грађанских, стваралачких, проналазачких и техничких и оних који машту претварају у стварност (Делор 1996: 85–86).

Према схватањима савремених руских педагога Кукушина (2002), Кривошенка (2005), Селиванова (2002), Сластенина (2003) и других хуманистичка концепција васпитања темељи се на следећим основама и педагошким принципима:

Човек као највећа вредност. – Признавање човека као највеће вредности и приоритета општељудских вредности. У складу са овим начелом признавања вредности човекове личности садржано је и признавање вредности личности сваког детета независно од његове позиције, улоге коју заузима, карактеристика које поседује (интелектуалних, моралних, радних и др.), погледа које изражава и успеха који постиже. Свако дете је посебна вредност којој треба посветити и посебну пажњу у процесу наставе и васпитања, у складу са принципима уважавања личности и индивидуализације у настави и васпитању.

Уникалност личности. – Признавање непоновљивости, посебности, јединствености (уникалности), индивидуалности сваког посебног детета, његових потенцијала, способности, искуства, вредности и схватања. Сагласно томе, нужна је организација реализација наставног и васпитног процеса који је максимално оријентисан на развој тих специфичних потенцијала, односно индивидуалности личности ученика (не индивидуализма). При таквом приступу, личност се не усмерава под једну од постојећих социјалних улога у друштву, већ сама личност има слободу, односно могућност да изабере одговарајућу улогу у друштву. Принцип уникалности личности подразумева максимално индивидуализован наставни и васпитни процес, који се реализује у флексибилним формама које својим садржајима, методама, поступцима, средствима и задацима одговарају индивидуалним особеностима сваког појединог ученика.

Приоритет развоја личности. – Овај принцип садржан је у схватању процеса индивидуалног, персоналног развоја личности ученика, као водећег

захтева, смисла и циља у наставном и васпитном процесу школе. У оваквом приступу настава се појављује као чинилац (фактор, вид, облик, средство) развоја личности. Настава на тај начин има првенствено развијајућу, а не неку другу функцију изван развоја ученика. Конкретније, знања, вештине, навике, компетенције које се усвајају, односно стичу и усавршавају у наставном процесу имају основни смисао не као посебни циљеви и вредности, него у контексту развоја ученичких општих и специфичних индивидуалних потенцијала.

Оријентација на зону наредног развоја. – Овај захтев подразумева избор наставних садржаја и задатака који су у складу са способностима ученика и специфичним темпом усвајања наставних садржаја. При том се конструишу задаци заједно са сваким учеником посебно, који одговарају његовој зони наредног интелектуалног развоја. Решавање таквих задатака подстиче развој интелектуалних функција и формирање одговарајућих сазнајних операција, што се веома повољно одражава на ефективност процеса развоја, саморазвоја и самоваспитања ученика.

Субјектност наставно-васпитног процеса. Овај захтев претпоставља доследно уважавање претходно наведених захтева, односно њихову сублимацију. Он се изражава и у схватању да укупан наставни и васпитни процес треба да буде усмерен на развијање и уважавање личности ученика са свим његовим специфичностима и обезбеђивање услова за развој, саморазвој и самоваспитање ученика. Остварење овог захтева претпоставља оријентацију према унутрашњим потребама, мотивима и интересовањима ученика, са ослонцем на примену различитих видова и средстава тзв. примарне (унутрашње, интризичке) мотивације, а не на тзв. спољашњу (секундарну, екстризичну) мотивацију (оцене, награде, претње, казне и сл.). Субјектност наставно-васпитног процеса подразумева омогућавање детету слободе избора активности, садржаја и задатака у којима, у складу са својим специфичним потребама, склоностима, интересовањима и плановима, жели да се бави у процесу наставног и ваннаставног рада, односно школских и ваншколских активности.

Емоционално-вредносна оријентација наставно васпитног процеса. – Овај захтев обезбеђује се јединством (садржајним, радно-организацијским, делатним) осећања, мисли, вредности и активности у педагошком процесу. Ово јединство остварује се на нивоу међусобног општења субјеката наставно-васпитног процеса и на нивоу социјално-емотивног усвајања искуства и вредности у току учења одговарајућих садржаја у настави и ваннаставним активностима. Емоционално-вредносна оријентација у наставно-васпитном процесу може се подржавати као особени систем интерперсоналних односа (прожетост ових односа разумевањем, љубављу, поверењем, емпатијом, хуманошћу, слободом, одговорношћу и сл.), као и нарочитом конструкцијом наставних планова и програма, с посебном оријентацијом на максималну интеграцију знања, осећања, схватања и вредности у јединствену емоционално-вредносну слику света. Хуманистичка педагогија напушта схватање да су емоције непожељне у

васпитању и да су дистриктори у настави. Она полази од становишта да су емоције „примарни архитекти“ и „генератори когниције“ (Greenspan & Benderly 1997). Сагласно овом полазишту, неопходно је да се настава и васпитни процес одвијају у слободној, ведрој и позитивној интерперсоналној клими, да се ученици науче како да уче, а да се сам процес учења учини пријатним, занимљивим и изазовним за ученике.

У педагошком процесу утемељеном на овим принципима ученик се схвата као целовита својеобразна личност, прихвата онаквим какав он јесте и какав може постати, ученику се помаже да из „себе“ гради слободног, развијеног, креативног, образованог и одговорног човека.

Наставни и васпитни процес у концепцији хуманистички засноване педагогије усмерен је на реализацију следећих *циљева*:

(а) Остваривање склада између индивидуалних потреба, интереса и циљева појединца и потреба, интереса и циљева заједница и друштва којима припада.

(б) Стварање социопсихолошких, организационих, педагошких, дидактичко-методичких и других услова за задовољење основних потреба (слободе, сигурности, за припадањем, за љубављу, за активношћу и самоактуелизацијом) и интересовања ученика (сазнајна, друштвена, научна, радна, техничка, информатичка, културна, спортска, уметничка и др.).

(в) Формирање код сваког ученика осећања слободе, психолошке заштићености и сигурности (да могу слободно да изражавају своја мишљења, идеје, схватања, предлоге, без страха да ће погрешити); да могу да рачунају на добронамерност, бригу, заштиту и подршку својих наставника, вршњака, колектива, заједница и организација којима припадају у школи: заштићеност од свих облика угрожавања личног достојанства и интегритета, као и сваког облика дискриминације (расне, националне, верске, етничке, радне и друге); остваривање свих права која ученицима припадају у складу са законима којима се регулишу делатност васпитања и образовања и дечја права уопште.

(г) Стварање могућности ученицима у којима они могу да развију своју самосвојност (уникалност, аутентичност), свеколике потенцијале и способности у за њих најважнијим сферама живота, наставне и васпитне делатности. У овим делатностима и свакодневним ситуацијама у школи наставници могу да откривају и потпуније упознају поједине аспекте, потенцијале, особине и особености ученика, њихових група, колектива, заједница и организација.

(д) Изграђивање специфичног социоемотивног поља узајамних односа у школи, у којима се обезбеђују емпатија, разумевање, прихватање и поштовање личности сваког ученика од стране наставника, других ученика, као и сарадника и других запослених у школи.

(ђ) Изграђивање правилног односа ученика према другим ученицима и другим запосленим у школи, заједницама којима припадају, као и дужностима

и обавезама које у школи имају као ученици, чланови различитих секција, клубова, организација и колектива.

(е) Обезбеђивање услова за откривање (упознавање), испољавање и развијање општих и специфичних индивидуалних потенцијала личности; стицање, размену и богаћење различитих видова сазнајног, наставног, радног и социјалног искуства ученика; развој одговарајућих компетенција у складу са узрастом и могућностима ученика.

Темељне разлике између традиционалне и хуманистичке педагогије могу се уочити код схватања основних категорија васпитања, као што су, на пример, *потребе, активност ученика, одговорност, фокус деловања, настава и емоције*. У концепцији хуманистичке педагогије у првом плану су потребе ученика, а потом друштва. Настава и школа подстичу самосталност ученика, укључују га у делатне активности и уче га учењу. Ученик преузима одговорност за своје понашање и планове и о томе одлучује сам или уз помоћ наставника и колектива. Фокус наставног и васпитног деловања је на јачању когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција са њиховом моралном и естетском димензијом. Настава има равијајући карактер и пружа могућности за самоактуализацију ученика. Тежња је да ученик научи како се учи, да заволи учење и да у наставном процесу учествује са задовољством и уживањем (Сузић 2011: 23).

ОДНОСИ У ПЕДАГОШКОМ ПРОЦЕСУ

Наставник има велики утицај на развој интелектуалних, социјално-моралних својстава, вољно-карактерних црта, усвајање различитих вредности, формирање одговарајућих навика и погледа на свет ученика. Што се ученици налазе на млађем узрасту, то је утицај наставника на њих снажнији. Зато односи између ученика и њихових наставника чине један од важнијих проблема педагошке теорије и праксе. Примарни ставови према учењу, настави и школи формирају се на основу искуства и ставова које ученици стекну и формирају у односима са својим учитељима и наставницима. Код свих ученика у основној школи до завршних разреда природна је тежња ка кооперативности и личном односу са учитељем/наставницима. Неки у томе мање или више успевају и то такође може бити нови извор њиховог задовољства/незадовољства школом, наставницима и собом.

Стил односа између наставника и ученика је унутрашња психолошка основа на којој се формирају и испољавају сви њихови узајамни односи. Ови односи могу се испољавати на скали од екстремно неповољних (неприхватање, одбацивање, непријатељство) до веома позитивних (поверење, прихватање и пријатељство). Истраживања код нас и у свету, као и свакодневна васпитно-образовна пракса показују да се ученици код демократских наставника осећају

слободније, са више самопоуздања и активнији су него код ауторитарних наставника. Њихово понашање у већој мери карактерише непосредност, иницијативност, комуникативност и преузимање одговорности. Ауторитарни наставници својим ставовима и понашањем у значајној мери ограничавају слободу и иницијативност ученика. То код ученика изазива осећај незадовољства, често и отворених или прикривених облика агресије, појаве лажне дисциплине и лицемерног понашања. Ученици у основи нису задовољни наставницима који негују превише слободан (либералан и стихијски) стил. Они се не труде да успоставе одговарајући ред, дисциплину и поштовање неопходних школских и педагошких норми и правила. Иако имају одређене захтеве према ученицима, они их недоследно спроводе и ученици, по правилу, не сносе никакве последице због неиспуњавања својих обавеза или кршења норми. У таквој атмосфери код ученика се у много мањој мери развијају позитивна вољно-карактерна својства, као што су одговорност, упорност, истрајност, пожртвованост, одлучност, самосвест, осећање дужности, спремност да се задаци до краја и квалитетно изврше, као и способности нужне за партнерски, групни и колективни рад.

Хуманистички орјентисани педагози полазе од схватања да је у савременим условима наставни процес нужно испунити духовним вредностима и да се васпитање личности може обавити само духовним утицајем наставника. Зато је потребно помоћи наставнику да и сам стекне праву духовност, да проникне у светињу моралног облика homo – moralis – човека хуманог, благородног који тежи да чини добро и уме то да чини (Зујев 1999: 70–71).

Неспремност или неспособност наставника да удовољи очекивањима ученика и/или непажња према тим очекивањима рађа негативан однос према наставнику и наставном предмету и може довести до неповерења, одбацивања и конфликата. Међусобни односи наставника и ученика снажно делују на ефикасност и резултате наставно-васпитног рада. Благонаклони односи наставника према ученицима (пуни разумевања, подршке, поверења, добронамерности и уважавања) подстицајно и охрабрујуће делују на све ученике и посебно на ученике који немају довољно поверења у себе, интровертне, недовољно комуникативне, оне који са тешкоћама и сметњама у развоју и постижу слабији школски успех. Такви ученици на сасвим другачији начин перципирају и схватају себе када доживе да наставници њима посвете одговарајућу пажњу, изражавају истинску бригу о њима, радују се њиховим успесима и саосећају са њиховим проблемима.

Међусобни односи наставника и ученика имају снажан утицај и на личност самог наставника. Од задовољства овим односом зависи и ниво задовољства наставника својим радом и професијом. Задовољство односима са ученицима и педагошким радом један је од значајнијих предуслова реализације квалитетног педагошког рада и његовог осавремењивања.

УСЛОВИ КОЈИ ПОВОЉНО УТИЧУ НА СУБЈЕКАТСКУ ПОЗИЦИЈУ УЧЕНИКА

Услове који у процесу наставе и васпитања повољно утичу на јачање субјектске позиције ученика можемо условно груписати на социопсихолошке, педагошке и радне. То су услови који пружају ученицима могућности за доживљавање и исказивање слободе, уважавања, прихватања, самоприхватања, самопоуздања, емпатије, солидарности, алтруизма, правичности и др. Ученицима веома погодују ситуације у школи у којима они могу да: показују вредност своје личности, своја знања, вештине, постигнућа; да буду ослобођени страха од неуспеха; да доживљавају искуство успеха. Познато је да „ништа тако не успева као успех“. Постизање успеха не утиче повољно само на самопоуздање и осећај задовољства ученика постигнутим резултатима, него и на бољу позицију ученика у одељењу, код вршњака, наставника, у породици и окружењу. То опет може бити нови подстицај за нове напоре и веће залагање ученика ради очувања или побољшања постигнутог успеха и статуса.

Бити ослобођен страха за ученике значи већи степен усредсређености на схватање и усвајање садржаја и решавање задатака. Ученици ослобођени страха од неуспеха, страха да не буду увређени, исмејани, дискриминисани, изложени насиљу и сл. у већој мери могу да се посвете учењу, задовољавању својих потреба и интересовања и испуњавању других школских и ваншколских обавеза и дужности. Већи степен слободе ученика омогућује већи степен самосталног одлучивања, самоодговорности, испољавања самоиницијативе, инвентивности и креативности.

Ако ученик није успешан у неком наставном предмету или групи наставних предмета, треба му омогућити ангажовање у другим областима васпитно-образовног рада, како би доживео искуство успеха и тиме стекао или повратио самоповерење. Са већим степеном самопоуздања ученик је спремнији да се ангажује у решавању задатака који подразумевају већи степен напора и залагања. Због тога је важно да се у школи организују бројне и разноврсне слободне ученичке активности (секције, клубови, друштвене, културно-забавне, спортске и сл.) у којима ученици, ослобођени страха од неуспеха, могу да задовоље своја различита интересовања и потребе, доживљавају искуство успеха, развијају своје потенцијале и јачају самопоуздање.

Субјектске позиције ученика у настави и васпитању могу се јачати путем различитих облика, метода, поступака и средстава наставног и васпитног рада у школи, побољшањем интерперсоналне и радне атмосфере у школи и ангажовањем ученика у реализацији различитих задатака, активности и пројеката наставног и ваннаставног карактера.

Шема. *Чиниоци који одређују субјекатску позицију ученика у школи*

ФАКТОРИ КОЈИ УГРОЖАВАЈУ СУБЈЕКАТСКУ ПОЗИЦИЈУ УЧЕНИКА

Атмосфера, ситуације и односи који најчешће урушавају субјекатску позицију ученика у школи (фактори ризика) могу се по својој сродности груписати на оне који се налазе *у школи и одељењу*, *који долазе од наставника*, *који долазе из породице и оне који су карактеристични за наставни и васпитни процес.*

Социо-емотивна атмосфера у одељењу и школи. – Стресна атмосфера у процесу васпитања и социо-емотивним односима у којој превлађују конфликти, неповерење, неразумевање, оптужбе, казне, претње, претешки захтеви у односу на ученике, непоштовање личности ученика, занемаривање њихових психосоцијалних потреба и могућности. Недостатак систематских и организованих активности на отклањању услова, чинилаца и ситуација који угрожавају или/и нарушавају ментално здравље ученика, повољне интерперсоналне односе, безбедност ученика и квалитет наставног и васпитног процеса, као и мере којима се побољшавају, односно усавршавају наведени аспекти школског живота и рада. Игнорисање основних психолошких, физиолошких, хигијенских и здравствених захтева и норми у организацији и реализацији наставног и васпитног рада. Лоша интерперсонална клима у одељењу и школи; недостатак безбедности и сигурности за ученике и наставнике; ситуације, околности, захтеви и услови који генеришу страх, неспокојство, фрустрације и анксиозност.

Наставници. – Функционална неписменост наставника у вези са очувањем и јачањем здравља ученика и посебно менталног здравља ученика. Не мали број наставника не поседује одговарајућа педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања и умења, односно компетенције. То се веома негативно одра-

жава на квалитет наставно-васпитног процеса, а преко тога и на субјектску позицију ученика. Неадекватна очекивања наставника (посебно превелики захтеви и нереална очекивања). Занемаривање, игнорисање и недовољно уважавање личности ученика и специфичности њиховог физичког, психосоцијалног, интелектуалног и других аспеката развоја, искуства, могућности и социоекономског статуса. Исказивање сумњи, неповерења, вређање, понижавање, дискриминација, ускраћивање шанси и подстицаја; нереално и необјективно оцењивање, затвореност за комуникацију, неосетљивост наставника за реалне потешкоће и проблеме које ученици имају у учењу, породици, школи, окружењу и уопште у одрастању и развоју. Поступци које ученици доживљавају као неправичне, дискриминаторске и понижавајуће. Ауторитарни односи наставника према ученицима, превелики захтеви и неадекватна примена превентивних и репресивних васпитних мера. Стихијски (слободни, либерални) однос наставника према ученицима (одсуство реда, захтева, систематичности, организованости, контроле и дисциплине, што угрожава нормално одвијање наставног и васпитног процеса).

Наставни и васпитни процес. – Стално повећање обима и садржаја наставе и захтева према ученицима који не одговарају њиховим могућностима. Са овим су повезана стална тестирања знања, писмени задаци, тешки домаћи задаци, припреме за полагање пријемних испита и сл. Неадекватна методика и технологија наставног и васпитног рада (неуважавање основних начела реализације савременог наставног и васпитног рада). Резултати који не одговарају уложеном труду и очекивањима ученика и родитеља често делују обескрабрујуће на ученике, уносе немир, незадовољство, неизвесност, неретко и анксиозност. У оваквим ситуацијама појављују се и сумње у сопствене могућности, незадовољство собом, наставницима и школом. Осећај незадовољства и неуспешности инхиобирајуће делује на самопоуздање и укупни развој ученика. Тешки, преобимни, неразумљиви и незанимљиви наставни садржаји, посебно они чији смисао и значај ученици не могу да сагледају, њихова недовољна систематичност, прегледност, илустративност и јасност. Формалистичка и вербалистички оријентисана настава, недовољно повезана са животом, искуствима и интересовањима ученика; инсистирање на репродукцији и детаљима; примена доминантно вербалних метода и фронталног облика рада; одсуство активности у којима ученици у знатнијој мери могу самостално да откривају, експериментишу, анализирају, решавају проблеме, самостално користе различите изворе сазнања, да пројектују, полемишу и представљају своје налазе, резултате и идеје; недовољно коришћење савремених аудио-визуелних средстава. Ситуације и околности у којима ученици немају довољно могућности да задовоље своје основне психосоцијалне, егзистенцијалне и есенцијалне потребе, посебно оне које се односе на развој идентитета и самореализације и специфичних склоности и обдарености. Одсуство одговарајућег система праћења, контроле и вредновања квалитета наставног и васпитног процеса, резултата и напредовања ученика.

Родитељи. – Недовољна образованост родитеља у вези са питањима очувања менталног здравља и ниска педагошко-психолошка култура, која има за последицу примену погрешних или недовољно адекватних метода и средстава

васпитног рада и недовољно успешну сарадњу са децом, наставницима и школом. Неадекватни захтеви и очекивања родитеља. Неадекватни захтеви и очекивања родитеља и наставника (посебно превелики захтеви и нереална очекивања).

Посебном ризику изложени су ученици који: (1) имају сметње у развоју најразличитијег карактера (слаба концентрација и памћење, недовољна интелектуална развијеност, психолошки и здравствени проблеми); (2) тзв. „теже“ васпитљиви ученици, патогена психолошка и социјална дезадаптација, ученици који спорије реагују и развијају се, ученици са хиперактивним синдромом, ученици са неприлагођеним понашањем, ученици са сметњама у читању и писању и другим сметњама у развоју; (3) изразито неуспешни ученици у учењу и другим школским активностима. Континуирани неуспех у учењу или другим активностима рађа и појачава незадовољство према себи и другима; (4) ученици који имају посебне проблеме због услова живота у породици (екстремна културна и образовна заосталост, екстремно сиромаштво, тешке свађе и проблеми у породици, недовољна подршка породице) или промене места боравка због економских, ратних или других догађања; (5) Неуспех у учењу или другим активностима рађа и појачава незадовољство према себи и другима. Незадовољство може бити генератор различитих облика конфликата, фрустрација, анксиозности и социјалне неприлагођености. Неуспех и незадовољство које ученици доживљавају континуирано и у дужем периоду могу формирати код ученика негативне ставове према учењу, наставницима и школи и својим радним и другим обавезама. То, разуме се, неповољно утиче на мотивацију и постизање успеха, тако да синдром неуспеха удружен са синдромом незадовољства урушава самопоуздање ученика и представља „окидач“ за поменуте облике психолошких стања и социјално неприхватљивог понашања; (6) ученици који се по неком критеријум разликују од већине других ученика у одељењу или школи (различитост етничке, верске, националне, културне, говорне припадности и сл.).

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Јачање субјектске позиције ученика у савременој настави и васпитању значи јачање и свестрани развој свих капацитета личности (интелектуалних, радних, креативних, моралних, духовних и др.), као и јачање њеног самосазнања, самоодређења и самоактуелизације. Да би се ово остварило, нужно је стварање одговарајућих радних, социопсихолошких и педагошко-дидактичких услова у којима ученици могу да развијају своје капацитете и да себе доживе као вредне, значајне и просперитетне субјекте. У школским условима ученици треба да имају осећај слободе, сигурности, поштовања и уважавања своје личности. То је нужно, али није довољно за јачање субјектске позиције ученика. У школи је нужно организовати разноврсне наставне, ваннаставне, друштвене, креативне, радне, културне, уметничке, спортске, компензаторске, корективне и друге активности у којима ученици могу у атмосфери слободе и повољних интерперсоналних од-

носа да усвајају одређена знања, вештине, обрасце понашања, покушавају, експериментишу, креирају, стичу нова искуства и развијају своје способности.

У процесу наставе и васпитања ученика за развој њихове субјектности неопходно је реализовати квалитетне облике педагошког рада у школи. То у основи значи доследно се придржавати циљева и принципа савременог васпитања и наставе. Само педагошки целисходни облици рада и општења са ученицима погодују развоју субјекатске позиције ученика, која се појављује и као циљ и као принцип хуманистичке концепције васпитања. Развоју субјектске позиције ученика нарочито доприносе педагошке активности у којима се ученицима дају задаци који воде самосталном откривању, стицању новог искуства, слободе, одговорности, мисли и фантазије. Посебну пажњу у васпитном и наставном процесу треба посветити јачању субјектске позиције ученика који имају различите развојне проблеме, који су мање успешни у учењу и другим школским активностима, ученицима који потичу из социо-културно депривираних породица и средина, ученицима који имају нижи социо-економски статус, као и ученицима који се теже адаптирају на школске услове живота.

Наставни и васпитни процес треба да буду засновани и на уважавању психо-социјалних потреба и интересовања ученика и усмерени на развој свеколиких способности и особености ученика. Односи између свих субјеката треба да се заснивају на међусобном уважавању, сарадњи, помоћи, поверењу, одговорности и високим етичким вредностима. Развој ученикове субјектности успешно се остварује у атмосфери у којој се он осећа заштићено и сигурно, у којој се он прихвата онаквим какав јесте, а не онаквим какав други желели да буде. Да би наставници могли успешно да делују на развој ученикове субјектности неопходно је да што потпуније упознају личност ученика и у складу са тим реализују педагошки рад.

Литература

Гашић-Павишић, С. (2004). Насиље у школи и могућности превенције. У: Крњајић (прир.): *Социјално понашање ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Greenspan, S. I., Benderly, B. L. (1997). *The growyh of the ming and the lngangered origins of intelligence. Reading*. Massachusetts: Perseus Books.

Делор, Ж. (1996). *Образовање – скривена ризница*. Београд: Министарство просвете РС.

Зујев, Д. Д. (1999). На путу ка правој духовности. У: *Образовање теорија и пракса*, Београд–Москва: Зеједница учитељских факултета Србије и Руске академије образовања.

Илић, М., Николић, Р., Јовановић, Б. (2006). *Школска педагогија*. Ужице: Учитељски факултет.

Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Едука: Београд.

Јовановић, Б., Радојевић, Т. (2012). Смисао, значај и реализација слободних ученичких активности у савременој школи. У: Зборник радова *Настава и учење: циљеви, стандарди, исходи*, Ужице: Учитељски факултет.

Колесникова, И. А. (2007). *Коммуникативная деятелъностъ педагога*. Москва: Издателъский центр „Академия“.

Крњајић, С. (2007). *Поглед у разред*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Коджаспирова, Г. М. (2010). *Педагогика: учебник*. Москва: КНОРУС.

Кукушин, В. С. (2002). *Теория и методика восиитателъной работы*. РОСТОВ–МА–ДОНУ: Издателъский центар „МАРТ“

Кнежевић-Флорић, О. (2011). О педагошком деловању у хуманистичком дискурсу. У: *Васпитање за хумане односе проблеми и перспективе*, Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем, Ниш: Филозофски факултет.

Кривошенко, Л. П. (2005). *Педагогика*. Москва: Проспект.

Levinas, E. (1944). *Otherwise than being or beuond essence*. Dordvecht/Boston/London: Kluwer Academic Publisher.

Поткоњак, Н. (1990). *Васпитање–школа–педагогија*. Ужице: Учитељски факултет.

Селиванов, Б. С. (2000). *Основы общей педагогики: теория и методика васпитания*. Москва: Академа.

Синягина, Н. & Чирковская, Е. (2002). Особенности личности и роль педагога в развитии одаренности. *Лучшие страницы педагогической прессы* (3).

Сластенин, В. А. (2003). *Общая педагогика*. Москва: Владос.

Сузић, Н. (2011). Обриси хумане педагогије и школства. У: *Васпитање за хумане односе проблеми и перспективе*, Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем, Ниш: Филозофски факултет.

Степанеков, Н. К. (2007). *Педагогика школы*. Минкс: Аудикция и выхование.

Prof. Dr. Radmila Nikolic
University of Kragujevac, Teacher-training faculty, Uzice
Prof. Dr. Branko Jovanovic
University of Prishtina, Faculty of Kosovska Mitrovica

STUDENTS` SUBJECT POSITION IN THE CONCEPT OF HUMANITIES AND EDUCATION COURSES

Summary

This paper discusses the essence, the meaning, the importance and the possibilities of strengthening the subjective position of students in the concept of humanistic teaching and education. Details are explained by socio-psychological, pedagogical and didactic assumptions strengthening subjective position of students in the process of teaching and education. In this work, due attention has been paid to the analysis of the conditions of teaching and upbringing that have an adverse effect on personality development and strengthening of subject positions of students. In explaining the pedagogical importance of strengthening the subjective position of students, the authors started from the following paradigms of humanistic pedagogy: the man is the greatest value; unique value of individuals; personality development as a priority in education; subjectivity of the teaching process and emotional – value orientation of the teaching and upbringing process.

Keywords: *subject position, students, teaching, teacher, education, position, student.*

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.212:159.9(497.6)
Изворни научни чланак
стр. 241–252

Prof. dr Nenad Suzić
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet Banja Luka
Mr Nataša Popović
Osnovna škola „19. april“ Derventa

EMOCIONALNI SELF-KONCEPT OSNOVACA I NJIHOVE ORIJENTACIJE U TRAŽENJU POMOĆI

Apstrakt: Na uzorku od 190 učenika u opštini Derventa istraživači su mjerili emocionalni self-koncept adolescenata i odnos ovog koncepta prema tri orijentacije u traženju pomoći: ovisnost, prihvatanje i izbjegavanje. Pokazalo se da instrument koji mjeri emocionalni self-koncept, *ESED-skaler* sa svoja četiri subtesta (pozitivne emocije – ja o sebi, pozitivne emocije – drugi o meni, negativne emocije – ja o sebi i negativne emocije – drugi o meni) odlično dijagnostifikuje emocionalni self. Nalazi istraživanja pedagoški su korisni i zanimljivi. Pokazalo se da kod većine učenika dominira pozitivni emocionalni self-koncept, ali da oko 6% uzorka ima dominantan negativni self-koncept. Ovi učenici imali su niži školski uspjeh, statistički značajno nižu opredijeljenost za traženje pomoći od vršnjaka i statistički značajno viši nivo izbjegavanja ove pomoći. Uz to, multipla regresiona analiza pokazala je da se adolescenti opredjeljuju za izbjegavanje vršnjačke pomoći zato što ne žele da ugroze pozitivnu sliku emocionalnog selfa koju žele imati u očima vršnjaka.

Ključne riječi: *emocionalni self-koncept, traženje pomoći, ovisnost, prihvatanje, izbjegavanje.*

UVOD

Teorija socijalnog dodira (Atachment theory, Bowlby 1969) polazi od toga da socijalni kontakti imaju privlačnu snagu ali i da ljudima omogućuju da razviju inicijalne interne modele koji olakšavaju razvoj selfa i dodire sa drugima. U toku školovanja i odrastanja djeca ostvaruju kontakte sa vršnjacima i razvijaju vlastite *stilove socijalnih dodira*. Ainsvort je još osamdesetih godina dvadesetog vijeka otkrio tri takva stila: 1) siguran, 2) anksiozan/ambivalentan i 3) izbjegavajući (Ainsworth i saradnici 1978). Na osnovu ovih stilova otkrivena su tri tipa ponašanja učenika pri opredjeljivanju da li će zatražiti pomoć od vršnjaka ili nastavnika, i to: 1) izbjegavajući, 2) primjeren i 3) zavisni (Ryan, Patrick, & Shim 2005). Tragom ovih teoretskih razrada, kod nas je izrađen *OPIS-test* koji mjeri tri orijentacije učenika pri saradnji

sa vršnjacima: ovisnost, prihvatanje i izbjegavanje. Istraživanje je pokazalo da učenici orijentisani na izbjegavanje pomoći drugih imaju niži nivo motivacije za školsko postignuće, odnosno da kod njih preovlađuje negativna motivacija za školsko učenje (Suzić 2006). Osim toga, učenici ovisni od pomoći drugih kao i oni orijentisani na izbjegavanje pomoći drugih tendiraju da se porede sa vršnjacima, nastoje da se takmiče, što prepoznajemo kao kompeticiju, prvenstveno negativan motiv, u odnosu na kompetenciju, koja preovlađuje kod učenika koji prihvataju saradnju kada je ona potrebna (Ibidem).

Po Ainsvortovoj klasifikaciji stilova socijalnog dodira – siguran, anksiozan/ambivalentan, izbjegavajući (Ainsworth i saradnici 1978) – vidimo da su stilovi traženja pomoći vezani za emocije. To je upravo predmet našeg istraživanja: doprinijeti objašnjenju odnosa stilova traženja pomoći i emocionalnog self-koncepta osnovnoškolaca. Šta je to emocionalni self-koncept? Self-koncept najopštije možemo definisati kao način na koji čovjek vidi sebe. Međutim, tu je i vremenska, kao i socijalna dimenzija selfa. Preko selfa čovjek otkriva šta je on bio, šta jeste i šta bi želio da postane kao i to kako smatra i želi da ga drugi vide. Pri interakciji osoba često više misli o tome šta drugi misle o njoj i kakav će utisak ostaviti nego o sadržaju interakcije (Oljača 2001: 25). Self-koncept se razvija i uči. Harter razlikuje četiri stupnja razvoja selfa: 1) preopreacionalni, 2) konkretno operacionalni, 3) rani formalni i 4) formalni (Harter 1983). Najviši nivo podrazumijeva otvorenost za inovacije. Krajem djetinjstva i početkom adolescencije razvija se formalni self. „Radi se o fazi u kojoj dijete na osnovu socijalnih poređenja uočava vlastite komparativne prednosti i nedostatke, uočava šta bi trebalo inovirati da bi pojačalo svoje kvalitete i kompetencije“ (Suzić 2005: 88). Ali, ovo poređenje za adolescente ima svojstva atribucije, što mu daje dimenzije mača sa dvije oštrice (Covington 1984). Ovdje se javljaju snažne emocije koje se kasnije, odrastanjem normalizuju. Sada je jasno da emocionalni self-koncept predstavlja važan aspekt svakog selfa.

EMOCIONALNI SELF-KONCEPT

Svaki self-koncept ima kognitivnu, odnosno racionalnu, osjećajnu, odnosno emocionalnu i bihevioralnu, odnosno akciono-prostornu dimenziju. Emocije su povezane sa mišljenjem tako da možemo govoriti o emocionalnom mišljenju (Greenspan & Benderly 1997). Emocionalno mišljenje zavisi od značenja i značaja onoga što čovjek doživljava u odnosu na svoj identitet. „U principu, subjekt osjeća neprijatna osjećanja kada tumači spoljašnju situaciju na način koji ugrožava neku njegovu vrijednost, dok osjeća prijatna osjećanja kada je situaciju protumačio kao afirmaciju neke njegove vrijednosti“ (Milivojević 2007: 29). Emocionalni self-koncept možemo definisati kao doživljaj i vrednovanje vlastite emocionalnosti koji osoba ima za sebe ili opservira kao viđenje drugih. Upravo ovaj teoretski koncept, viđenje svojih pozitivnih i negativnih emocija vlastitim očima i očima drugih, poslužio je za izradu

ESED-skalera (Emocionalno samoetiketiranje djeteta), koji mjeri emocionalni self-koncept adolescenata. Cilj nam je da dovedemo u vezu dvije varijable: traženje pomoći i emocionalni self-koncept. Postoje brojna i pedagoški zanimljiva pitanja koja proizilaze iz odnosa ove dvije varijable, a koja do sada nisu istražena ili na koja nije odgovoreno. Konkretno, zanima nas da li adolescenti imaju viši nivo procjene vlastite emocionalnosti kada sebe gledaju očima vršnjaka ili kada procjenu iskazuju sami o sebi.

Zašto je značajno istraživati odnos sklonosti učenika da zatraže pomoć i emocionalnog self-koncepta? Više istraživanja pokazalo je da mnogi učenici ne traže pomoć od vršnjaka, nastavnika, pa ni roditelja u situaciji kada im je ta pomoć zaista potrebna (Good, Slavings, Harel & Emerson 1987; Newman 1990; Ryan, Gheen & Midgley 1998). Osnovni razlog za ovakvo ponašanje leži u emocijama. Kod jednog učenika to je strah da će ispasti glup u očima vršnjaka, kod drugog to je strah od neuspjeha, kod trećeg to je potcjenjivanje značaja tog gradiva i te pomoći i slično. Živimo u doba kada svaki pojedinac mora da traži pomoć od drugih, pod uslovom da je plati ili zatraži besplatno. Oni koji uljudno i nedvosmisleno znaju zatražiti pomoć imaće mnogo veću šansu da je i dobiju, ali i da uspiju u ostvarivanju svoga cilja. Maršal Rozenberg to je opisao kao *zahtjev*, jedan od četiri ključna preduslova nenasilne komunikacija (Rozenberg 2002). Traženje pomoći i emocionalni self-koncept direktno su vezani za školsko, odnosno akademsko postignuće učenika.

NAŠE ISTRAŽIVANJE

Osnovna hipoteza u ovom istraživanju je da možemo identifikovati učenike koji imaju problema pri traženju pomoći, a njihov emocionalni self-koncept niži je od prosjeka drugih učenika. Istraživanje je pokazalo da učenici koji imaju snažan inhibicioni sistem ne vole ni doći u kabinet u kome se uči gradivo u kome nisu uspješni, te da postižu slabiji školski uspjeh (Shackman i saradnici 2006). Dovodeći u vezu emocionalni self-koncept učenika sa tri orijentacije u traženju pomoći – ovisnošću, prihvatanjem i izbjegavanjem – ovdje želimo odgovoriti na niz zanimljivih i pedagoški neistraženih pitanja. Da li učenici svoju emocionalnost vide pozitivnije nego što misle da ih vide vršnjaci? Da li postoje učenici koji imaju viši skor na negativnom u odnosu na pozitivno emocionalno samovrednovanje? Da li uz izbjegavanje traženja pomoći više ide negativno emocionalno samovrednovanje u odnosu na pozitivno? Da li učenici koji smatraju da ih vršnjaci negativno emocionalno vrednuju izbjegavaju traženje pomoći? Kakva je interakcija orijentacije na traženje pomoći, emocionalnog self-koncepta i školskog postignuća? Sva ova pitanja pedagoški su izuzetno zanimljiva jer bi odgovori na njih mogli dati dosta pouzdane pokazatelje za pedagoško djelovanje u svrhu emocionalnog vaspitanja adolescenata.

Instrumenti

U ovom istraživanju korištena su dva instrumenta: *OPIS-test* i *ESED-skaler*. Oba instrumenta su baždarena i pokazuju visoke metrijske karakteristike.

OPIS-test je test prinudnog izbora, instrument sastavljen od dvadeset ajtema u kojima su opisane različite situacije. Nakon svake situacije učeniku su ponuđena tri odgovora od kojih on mora da bira jedan. Svaki od ta tri izbora predstavlja jednu opciju: ovisnost, prihvatanje ili izbjegavanje. Konkretno, jedan ajtem izgleda ovako: *Kada te neko okleveta, ti ćeš: a) požaliti se svakom poznaniku na koga naiđeš (ovisnost), b) šutjeti i trpiti (izbjegavanje) i c) posavjetovati se sa bliskim prijateljem koji ti može pomoći (prihvatanje).* Za svaki odabrani izbor upisuje se pet bodova tako da je maksimalan skor za cijeli instrument 100. Ovaj skor se kod svakog ispitanika raspoređuje u tri kategorije, a u slučaju potpune dosljednosti jedna od tri opcije ima indeks 100.

ESED-skaler je instrument koji mjeri emocionalni self-koncept na vrlo jednostavan način. Dvadeset pozitivnih i dvadeset negativnih emocija ispitanik ocjenjuje po osnovu dva kriterijuma: *Smatram da sam...* i *Moji vršnjaci smatraju da sam...* Slijedi dvadeset emocija pozitivno formulisanih a potom dvadeset emocija svaka suprotna svom pozitivnom paru. Uz ove emocije ispitanik zaokružuje stepen slaganja na skali Likertovog tipa od *1 = nimalo ne vrijedi za mene* do *5 = potpuno vrijedi za mene*. Dakle, ovaj instrument ima 80 stavki, učenici treba da odgovaraju brzo i bez puno razmišljanja, kako bi se postigla maksimalna iskrenost. Testator čita tvrdnje, odnosno emocije, a učenici zaokružuju stepen slaganja-neslaganja na listu za odgovore. Primjena instrumenta traje oko 25 minuta, a učenici, ukoliko im nešto nije jasno, svakog trenutka mogu podići ruku i pitati testatora za objašnjenje. Instrument *ESED-skaler* ima četiri subtesta: Pozitivni emocionalni self-koncept – ja o sebi (α = 0,89); Pozitivni emocionalni self-koncept – drugi o meni (α = 0,92); Negativni emocionalni self-koncept – ja o sebi (α = 0,91); Negativni emocionalni self-koncept – drugi o meni (α = 0,94). Kako vidimo, Kronbah-alfa koeficijenti za sva četiri subtesta vrlo su visoki i pokazuju visok nivo unutrašnje konzistentnosti svakog subtesta. Pošto ovaj instrument nije kompozitan, provjerili smo ortogonalnost ovih subtestova. Logično je očekivati da pozitivne i negativne emocije na Kendalovom tau pokažu ortogonalnost, odnosno nepostojanje korelacije ili negativnu povezanost. Nakon izračunavanja pokazalo se da su pozitivni i negativni emocionalni self-koncepti ortogonalni (Tabela 2), što smo i očekivali. Pozitivni i negativni self-koncept su ortogonalni (τ = – 0, 345; Tabela 2) u slučaju kada učenik ocjenjuje sam sebe, isto tako i u slučaju kada učenik procjenjuje kako ga drugi vide (τ = – 0, 332; Tabela 1). Isto vrijedi i za negativne emocije (τ = – 0, 317 i τ = – 0, 367; Tabela 2). Procjena pozitivnih emocija visoko korelira iz ja-ugla i ugla viđenja drugih (τ = 0, 628; značajno na nivou 0,01; Tabela 1). Isti odnos je za negativne emocije (τ = 0, 638; značajno na nivou 0,01; Tabela 1). Ovo znači da bismo pozitivne emocionalne self-koncepte mogli sumirati kao i negativne, ali to ovdje nećemo uraditi zato što su nam četiri subtesta *ESED-skalera* sasvim dovoljna za suđenje o fenomenu koji istražujemo. Treba napomenuti da ovaj instrument ne zahvata vremenski dio selfa, kao ni aspiracije pojedinca, već je prvenstveno posvećen personalnom i socijalnom konceptu selfa.

Tabela 1. *Ortogonalnost subtestova ESED-skalera (Kendalov τ)*

Subtest	Pozitivne emocije		Negativne emocije	
	Ja o sebi	Drugi o meni	Ja o sebi	Drugi o meni
PE – ja o sebi	1,00			
PE – drugi o meni	0,628**	1,00		
NE – ja o sebi	-0,345**	-0,317**	1,00	
NE – drugi o meni	-0,332**	-0,367**	0,638**	1,00

Legenda: ** Koeficijenti značajni na nivou 0,01 (1-tailed);
PE = pozitivne emocije;
NE = negativne emocije

Uzorak

Uzorkom je obuhvaćeno ukupno 190 učenika osnovnoškolskog uzrasta sa područja opštine Derventa, od toga je 51 učenik šestog razreda, 42 učenika sedmog, 51 učenika osmog i 46 učenika devetog razreda. Iz škole „Nikola Tesla“ testirano je 94 učenika, a iz škole „19. april“ 96 učenika. Uzorak je, dakle ujednačen po razredima, odnosno po uzrastu (F = 0,065; nije statistički značajno), tako da je opravdano poređenje po ovom kriterijumu. Radi se o uzrastu rane i srednje adolescencije, u dobi od 12 do 16 godina.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Naše škole koncipirane su prvenstveno za lijevomozgovnu djecu, za djecu sa dominacijom lijeve hemisfere korteksa. “Veći dio savremenog obrazovanja i dalje je pod dominacijom programa za lijevi mozak” (Vitale 2005: XII). Poznato je da neujednačenost lijevog i desnog korteksa rezultira negativnim emocijama. Keler je sa saradnicima našao da su negativni afekti asimetrično vezani sa desnom polovinom mozga (Keller i saradnici 2000). Za tradicionalnu školu karakteristično je da se prvenstveno bavi kognicijom, a da zanemaruje emocije. „Podvojenost između emocionalnog i intelektualnog razvoja ignoriše razvojne nivoe i individualne razlike, a to smanjuje mnoge potencijale djeteta“ (Greenspan & Benderly 1997: 211). Učenici sa izraženijim negativnim emocionalnim self-konceptom skloni su da u nastavi češće doživljavaju negativne emocije, posebno u situacijama kada se porede sa uspješnijim od sebe ili kada osjećaju da su ispod prosjeka postignuća drugih u razredu. Mehanizmi i reakcije u njihovom CNS-u mogu biti tako snažni da oni gube kontrolu nad vlastitim reakcijama i izbjegavaju aktivnosti u kojima bi mogli uspjeti ako bi zatražili pomoć vršnjaka ili nastavnika. Ovdje ćemo prvo konstatovati neke činjenice: da li su kod adolescenata izraženije pozitivne ili negativne emocije u opservaciji vlastitog selfa i da li postoje učenici koji imaju izraženije negativne emocije, da li adolescenti imaju viši nivo emocionalnog selfa kada sami sebe ocjenjuju ili kada gledaju to očima

vršnjaka, da li je negativni emocionalni self-koncept izraženiji kada adolescenti opserviraju sebe u očima vršnjaka. Odgovori na ova pitanja pomoći će nam da kasnije povežemo emocionalni self-koncept sa stilovima traženja pomoći adolescenata.

Kod većina adolescenata preovlađuje pozitivni emocionalni self-koncept (M = 3,98) u odnosu na negativni (M = 1,89), a ova razlika statistički je značajna (t = 23,65; značajno na nivou 0,000; Tabela 2, kolona 8, posljednji red). Pošto su na svih dvadeset emocija preovlađivale pozitivne nad negativnim emocijama (Tabela 2, kolona 8), jasno je da možemo zaključiti da kod adolescenata bez iznimke možemo prihvatiti ovo pravilo: dominantne su pozitivne emocije. To je dobro, ali sada nas zanima da li ima i jedan učenik kod koga preovlađuju negativne emocije. Ukupan skor na skali negativnog samovrednovanja oduzeli smo od skora pozitivnog emocionalnog samovrednovanja i dobili 11 takvih učenika (oko 6%). Ovo nije alarmantna proporcija, ali kao pedagoge i humaniste treba da nas zanimaju upravo ti učenici, tih jedanaest. Pregledali smo njihova postignuća na *OPIS-testu* i na školskom postignuću. Pokazalo se da ova djeca imaju značajno niže školsko postignuće (t = 2,72; značajno na nivou 0,01). Ovo se slaže sa istraživanjem u kome je nađeno da školski uspjeh zavisi od participacije učenika u nastavnim aktivnostima, a ova participacija od emocija i vršnjačke podrške (Valiante i saradnici 2008).

Tabela 2. *Pozitivne i negativne emocije u emocionalnom self-konceptu*

Pozitivne emocije	PEJ	PED	Negativne emocije	NEJ	NED	Razlika: t-vrijednosti		
	M	M		M	M	2–3	2–5	5–6
Radostan/a	4,20	3,97	Žalostan/a	1,69	1,60	3,63**	22,29**	1,11
Veseo/la	4,26	4,10	Tužan/a	1,89	1,64	2,42**	19,64**	2,91**
Opušten/a Relaksiran/a	3,91	3,88	Anksiozan/a Uznemiren/a	2,11	1,74	0,35	14,33**	4,50**
Pun/a nade, Optimista	3,71	4,27	Bez nade, Pesimista	1,86	1,66	1,80	15,55**	2,22**
Sretan/a	4,24	3,78	Nesretan/a	1,73	1,63	0,79	19,88**	1,14
Smiren/a	3,78	3,67	Uznemiren/a	1,88	1,73	1,17	14,26**	1,96*
Omiljen/a	3,48	3,64	Odbačen/a	1,74	1,71	-2,30*	13,13**	1,480
Interesantan/a	3,51	3,81	Dosadan/a	1,77	1,80	-3,67**	14,29**	-0,35
Samopouzdan/a	3,84	3,86	Inferioran/a, Samopreziran/a	1,82	1,77	-0,33	14,45**	0,65
Pun/a ljubavi	3,89	3,91	Pun/a mržnje i gnjeva	1,61	1,53	-0,26	17,48**	0,98
Hrabar/a	4,04	3,86	Strašiv/a	1,70	1,86	2,41*	19,79**	-1,79
Ponosan/a	3,91	3,76	Sa osjećajem krivice	2,02	1,90	1,85	14,33**	1,41
Vedar/a	4,08	3,96	Zabrinut/a	2,31	2,05	1,61	12,99**	2,67**
Siguran/a	4,10	4,14	Tremaš	2,52	2,15	-0,91	12,05**	3,84**
Otvoren/a, ne	3,88	4,10	Stidljiv/a	2,09	2,00	-2,79**	13,65**	1,09

Pozitivne emocije	PEJ	PED	Negativne emocije	NEJ	NED	Razlika: t-vrijednosti		
	M	M		M	M	2–3	2–5	5–6
skriva emocije								
Povjerljiv/a	4,25	4,13	Nepovjerljiv/a	1,64	1,79	1,80	21,30**	-1,71
Duhovit/a, Zabavan/a	4,01	4,06	Dosadan/a, Neinteresantan/a	1,88	1,73	-0,82	16,92**	2,04*
Susretljiv/a	4,03	3,80	Zavidan/a, Ljubomoran/a	1,80	1,73	3,20**	17,78**	0,75
Tolerantan/a, Kompromisan/a	3,94	3,78	Prkosan/a, Osvetoljubiv/a	2,04	1,87	2,19*	13,71**	2,07*
Dobroćudan/a	4,28	4,27	Zloban/a, Pakostan/a	1,64	1,58	0,204	20,81**	0,65
Total	3,98	3,93	Total	1,89	1,77	1,76	23,65**	3,48**

Legenda: PEJ = Pozitivne emocije – ja o sebi;
PED = Pozitivne emocije – drugi o meni;
NEJ = Negativne emocije – ja o sebi;
NED = Negativne emocije – drugi o meni

Drugo istraživačko pitanje koje smo postavili u ovom radu je: da li adolescenti imaju viši nivo emocionalnog selfa kada sami sebe ocjenjuju ili kada gledaju to očima vršnjaka, odnosno, da li je negativni emocionalni self-koncept izraženiji kada adolescenti opserviraju sebe u očima vršnjaka? Podaci u Tabeli 2 nude nam direktne odgovore na ovo pitanje. Pokazalo se da nema statistički značajne razlike u samoopservaciji emocionalnog self-koncepta (M = 3,98) i u posmatranju tog selfa očima vršnjaka (M = 3,93), iako je nešto viši nivo samoprocjene (t = 1,76; nije statistički značajno; Tabela 2). Pregled kolone 7 u Tabeli 2 pokazuje nam, međutim, da neke emocije učenici doživljavaju kao znatnije prisutne u vlastitom selfu (npr. radostan, veseo), a za neke smatraju da ih vršnjaci vide kao više dominantne kod njih nego oni sami (npr. omiljen, interesantan). Ovi nalazi mogu poslužiti nastavnicima, jer na osnovu njih mogu usmjeriti socijalnu interakciju na poboljšanje emocionalnog self-koncepta učenika.

Podaci u Grafikonu 1 potvrđuju nalaze iz 2006. godine (Suzić 2006: 253), a vidimo da oko 16% učenika tendira ka izbjegavanju traženja pomoći. Naravno, ovo nije većina učenika, ali za humani pedagoški pristup svaki učenik je značajan, a posebno ovih 16% zato što njima treba posebna pedagoška pomoć i podrška. Osim toga, postavlja se pitanje šta sa 22% učenika koji su iskazali ovisnost od tuđe pomoći? Poznato je da neki učenici traže pomoć čak i u situacijama kada su sasvim sigurni da zadatak obavljaju potpuno ispravno. U podlozi ovog ponašanja često je potreba za promocijom ili pohvalom, ali i potreba za podrškom. Ovaj tip potrebe za podrškom često u podlozi ima želju osobe za vezivanjem, za uspostavljanjem stabilnih partnerskih odnosa, a ponekad je to potreba za dominacijom. Sve ovo nastavnik treba imati u vidu kada organizuje interaktivnu nastavu i primjenjuje kooperativno učenje, kada organizuje rad učenika u odjeljenju.

Grafikon 1. *Ovisnost, prihvatanje i izbjegavanje saradnje*

Autori u novije vrijeme posebno naglašavaju značaj emocija za motivaciju učenika (Eisenberg 2006; Wigfield i saradnici 2006), te značaj proučavanja uticaja stilova socijalnog dodira na motivaciju u školskom učenju (Marmarosh & Markin 2007; Mallinkrodt & Wei 2005). Istraživanje je pokazalo da učenike možemo motivisati da uče čak i besmislene sadržaje (Suzić 2008) u uslovima kada koristimo kooperativno i interaktivno učenje. *OPIS-test* mjeri upravo orijentacije učenika u pogledu saradnje, odnosno traženja pomoći od vršnjaka i nastavnika. Pošto su emocije bitni prediktori motivacije, a orijentacije učenika u pogledu saradnje direktno vezane za emocije, ovdje ćemo primijeniti statistički postupak izračunavanja multiple regresije kako bismo saznali koje emocije predodređuju prihvatanje, koje ovisnost, a koje izbjegavanje saradnje.

Multipla regresija mogućuje nam da sagledamo kako dvije ili više nezavisnih varijabli utiču na kriterijumsku. Dakle, multipla regresija govori o interakciji više nezavisnih prema onoj koju postavljamo kao zavisnu. U našem slučaju, kao zavisnu varijablu postavili smo izbjegavanje traženja pomoći, a beta koeficijent pokazaće nam koji od četiri emocionalna self koncepta najviše predikuje izbjegavanje. Ovaj koeficijent „nam pokazuje koja od 'nezavisnih' ili prediktorskih varijabli najviše determiniše zavisnu“ (Suzić 2007: 50). Kao prediktore ovdje smo postavili četiri komponente emocionalnog self-koncepta: 1) pozitivne emocije – ja o sebi, 2) pozitivne emocije – drugi o meni, 3) negativne emocije – ja o sebi i 4) negativne emocije – drugi o meni.

Tabela 3. *Multipla regresija emocionalnog-self koncepta na izbjegavanje vršnjačke pomoći*

Model	Nestandardizovani koeficijenti		Standardizovani koeficijent	*t*	*p*
	B	Standardna greška	Beta		
1. (Konstanta)	41,65	4,55		9,15	0,000
PE – drugi o meni	–6,46	1,14	– 0,38	–5,65	0,000

Model	Nestandardizovani koeficijenti		Standardizovani koeficijent	*t*	*p*
	B	Standardna greška	Beta		
2. (Konstanta)	27,86	6,60		4,22	0,000
PE – drugi o meni	–4,39	1,34	– 0,26	–3,28	0,001
NE – drugi o meni	3,20	1,13	0,22	2,84	0,005

Legenda: PE = pozitivne emocije;
NE = Negativne emocije

Mogli smo očekivati da će *negativne emocije* koje učenici pripisuju sebi biti ključni prediktor *izbjegavanja traženja pomoći*, ali se pokazalo da su *pozitivne emocije* koje adolescenti vide kao *procjenu drugih* o njima ključan prediktor izbjegavanja traženja pomoći. Zašto je to tako? Istraživanja su pokazala da strah od socijalnih kontakata korespondira sa preokupacijom osoba na interpersonalne odnose (Brennan i saradnici 1998; Simpson, Rholes, & Phillips 1996). Pošto je adolescentima veoma stalo do vršnjačkog suda o njima, oni oklijevaju tražiti pomoć u strahu da će ih vršnjaci procijeniti nesigurnim, nesposobnim i slično. Dakle, želja za pozitivnim emocionalnim atributima vršnjaka predodređuje opredijeljenost adolescenata na traženje pomoći. Ovo se slaže sa istraživanjem u kome je nađeno da potreba za nezavisnošću visoko korelira sa izbjegavanjem zavisnosti u vršnjačkim odnosima (Mikulincer & Florian 1998). To u našem istraživanju objašnjava predznak beta koeficijenta (β = – 0,38; t = – 5,65; značajno na nivou 0,000; Model 1; Tabela 3), što znači da ovaj prediktor negativno predodređuje izbjegavanje traženja pomoći. Drugim riječima, adolescenti će tražiti pomoć od vršnjaka pod uslovom da to doprinosi slici koju oni žele imati u očima vršnjaka u pogledu pozitivne ocjene njihovih emocija. Drugi model ovo direktno objašnjava (Tabela 5), gdje vidimo da se pozitivne emocije kao prediktor izbjegavanja smanjuju (β = 0,26) kada djeluju udružene sa negativnim procjenama vršnjaka (β = – 0,22). Pedagoška implikacija ovog nalaza je da nastavnici treba da budu oprezni kada adolescente upućuju na pomoć vršnjaka, jer je to za njih pitanje socijalne promocije, odnosno devalvacije.

ZAKLJUČAK

Rad je posvećen dosad neistraženom fenomenu odnosa emocionalnog self-koncepta adolescenata i njihove opredijeljenosti da traže pomoć od vršnjaka ili nastavnika. Prvi problem bio je kako mjeriti emocionalni self. Nakon provedenog istraživanja na uzorku od 190 adolescenata dobili smo odgovore na neka pedagoški vrlo zanimljiva pitanja. Konkretno, saznali smo da kod većine učenika preovlađuje pozitivan emocionalni self-kocept kada poredimo parove emocija kao što su sretan – nesretan, radostan – žalostan i tako dalje (Tabela 2). Ipak, našli smo da oko 6% učenika ima dominantno negativnu emocionalnu samoocjenu. Ovi đaci znatno zaostaju u školskom uspjehu u

odnosu na ostale, imaju znatno niži nivo prihvatanja tuđe pomoći i znatno viši nivo izbjegavanja ove pomoći. Radi se o relativno maloj grupi učenika, ali sa stanovišta humane pedagogije njih ne smijemo zanemariti i to je glavna prednost ovog saznanja: možemo im pomoći kada znamo koje probleme imaju u saradnji sa vršnjacima.

Dalje nas je zanimalo koja od četiri komponente emocionalnog self-koncepta (pozitivne emocije – ja o sebi, pozitivne emocije – drugi o meni, negativne emocije – ja o sebi i negativne emocije – drugi o meni) predodređuje izbjegavanje, saradnju i ovisnost. Multipla regresija pokazala je da izbjegavanje predodređuje prvenstveno pozitivna procjena vršnjaka. Radi se o negativnom beta koeficijentu, što znači da adolescenti brinu da ugroze pozitivnu sliku vršnjaka o svojim emocijama prije nego da otkriju negativnu. Kod prihvatanja tuđe pomoći adolescenti brinu prvenstveno da smanje negativnu sliku koju sami imaju o svojim emocijama (negativan beta koeficijent). A kod ovisnosti od tuđe pomoći opet dominira negativna slika o vlastitim emocijama ali sada u pozitivnoj interakciji sa ovisnošću (pozitivan beta predznak). Sve su ovo dragocjeni nalazi za pedagošku praksu jer nastavnike upućuju na kompleksnost emocionalnog self-koncepta i na značaj koji on ima za učenike lično, ali i za njihovo akademsko postignuće.

Literatura

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1: Attachment.* New York: Basic Books.

Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurament of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships.* New York: Guilford Press.

Covington, V. M. (1984). The motive of self-worth. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation, Vol. I* (pp. 78–113). New York: Academic Press.

Eisenberg, N. (2006). Introduction. In W. D. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 1–23). New York: Wiley.

Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question-asking in k-12 classrooms. *Sociology of Education,60,* 181–199.

Greenspan, S. I., & Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the Endangered Origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: Perseus Book.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 275–385). New York: Wiley.

Keller, J., Nitschke, J., Bhargava, T., Deldin, P.J., Gergen, J. A. Miller, G. A., & Heller, W. (2000). Neuropsychological differentiation of depression and anxiety. *Journal of Abnormal Psychology,109,* 3–10.

Mallinkrodt, B., & Wei, M. (2005). Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology, 52,* 358–367.

Marmarosh, C. L., & Markin, R. D. (2007). Group and personal attachments: Two is better than one when predicting College adjustment. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 11,* 153–164.

Mikulincer, M., & Florian, V. (1998). The relationship between adult attachment Styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 143–165). New York: Guilford Press.

Milivojević, Z. (2007). Formule ljubavi – kako ne upropastiti sopstveni život tražeći pravu ljubav. Novi Sad: Psihopolis institut.

Newman, R. S., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology, 82,* 92–100.

Oljača, M. (2001). *Self-koncept i razvoj*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosjećanja.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ryan, A. M., Gheen, M., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teacher's social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology, 90,* 528–535.

Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 97,* 275–285.

Shackman, A. J., Sarinopouls, I., Maxwell, J. S., Pizzagalli, D. A., Lavric, A., & Davidson, R. J. (2006). Anxiety selectively disrupts visuospatial working memory. *Emotion, 6,* 40–61.

Simpson, J. S., Rholes, S. W., & Phillips, D. (1996). Conflict in close relationships: An attachment perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 71,* 899–914.

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

Suzić, N. (2006). Traženje pomoći kao kognitivna strategija učenika. *Nastava i vaspitanje br. 3,* 239–257.

Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.

Suzić, N. (2008). Can we motivate students to memorize sensless contents. In A. Kozlowska, R. Kahn, B. Kožuh, A. Kingston, J. Mažgon (Eds.), *The role of theory and research in educational practice* (pp. 113–133). Grand Foks: University of North Dakota.

Valiante, C., Lemers-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and clessroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100,* 67–77.

Vitale, B. M. (2005). *Jednorozi su stvarni: Pristup učenju desnom hemisferom mozga*. Lekenik: Ostvarenje.

Wigfield, A., Ecles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eiosenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development.* New York: Wiley. (6th ed., pp. 933–1002).

Prof. Dr Nenad Suzic
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Banja Luka
Mr Natasa Popovic
„19th of April“ Primary School in Derventa

EMOTIONAL SELF-KONCEPT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AND THEIR ORIENTATIONS IN ASKING FOR HELP

Summary

From the results of the 190 interviewed pupils in Derventa (district) the researchers measured the emotional self-concept of the adolescents and the relationship of the concept and three orientations in asking for help: dependence, acceptance, and avoidance. It turned out that the instrument for the measuring of the self-concept, *ESED-scale* made of four subtests (the positive emotions – me about myself, the positive emotions – others about me, the negative emotions – me about myself, and the negative emotions – others about me), diagnosed the emotional self perfectly. The results of the research are pedagogically very useful and interesting. It shows that within the majority of the pupils the positive emotional self-concept is dominant, but also that 6% of them have the negative one. Those students were less successful at school, and statistically had notably lower determination for asking for help from their peers, and notably higher level of the avoidance of this help. Furthermore, the multiple regression analysis showed that the adolescents choose avoiding the help of their peers because they do not want to jeopardize the positive image of the emotional self which they want to have in the eyes of their peers.

Key words: *the emotional self-concept, asking for help, dependence, acceptance, avoidance.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 373.3
Прегледни научни чланак
стр. 253–264

Проф. др Раденко С. Круљ
Српска академија образовања у Београду
Доц. др Звездан Арсић
Универзитет у Приштини, Филозофски факултет у Косовској Митровици

ИЗБОР И КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВНИХ МЕТОДА У ФУНКЦИЈИ ПОСПЕШИВАЊА КВАЛИТЕТА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

Апстракт: Као и у свакој другој области људске делатности, тако се и у васпитно-образовном процесу тежи за проналажењем адекватних одговарајућих средстава, начина и поступака помоћу којих се могу остварити постављени циљеви и задаци. С обзиром на чињеницу да је настава најорганизованији вид васпитно-образовног рада, разумљива је и сасвим оправдана потреба да се пронађу, селекционишу и примене они начини и поступци који ће бити најцелисходнији и који ће дати оптималне резултате. Ти најадекватнији начини и поступци који се користе у васпитно-образовном раду, у педагошко-дидактичкој литератури и комуникацији познати су под именом наставне методе.

Имајући у виду значај који наставне методе имају у свеукупној реализацији наставног рада, посебно њихову регулативну функцију, али и уважавајући чињеницу да постоји велики број различитих наставних метода, посебна пажња у раду посвећена је избору и корелацији наставних метода. Поред тога, у циљу ближег упознавања са основним проблемима који проистичу из овог домена, у раду се говори о терминолошком и појмовном одређењу наставних метода, развоју схватања о наставним методама и о проблему класификације наставних метода.

Кључне речи: *васпитање, образовање, настава, наставне методе, корелација.*

УВОД

Проучавање и анализа васпитно-образовног рада у различитим периодима цивилизацијског развоја упућују на закључак да се педагошко-дидактичка мисао почела структурирати највише захваљујући методици. До педагошко-дидактичких законитости, принципа, правила и норми дошло се уопштавањем вишевековне васпитно-образовне, тј. методичке праксе. У том смислу, сасвим слободно се може констатовати да је у домену методике искуство различитих генерација преточено у општа сазнања која су временом постала саставни део дидактичког опуса.

У наставне методе спадају сви начини васпитно-образовног рада који су прикладни за рад са ученицима, помоћу којих је могуће реализовати циљеве и задатке наставе и остварити жељене резултате. То значи да са научно-историјског и практичног аспекта није најважније питање да ли је одређена метода настала и развијала се у другим областима људског рада па се преузима и успешно користи у настави, или је она настала у настави и остала њена тековина све до данас, већ је важније какви се резултати њоме постижу у конкретним наставним ситуацијама.

Опште је познато да је током историјског развоја наставе настао велики број наставних метода, што је у овом домену створило одређене проблеме који се, пре свега, односе на класификацију наставних метода. С друге стране, познато је да је настава жив и дијалектички заснован процес чија реализација у одређеним ситуацијама захтева примену више наставних метода. Наведене констатације упућују нас на закључак да успех у реализацији васпитно-образовних циљева и задатака највише зависи од правилног избора и корелације наставних метода.

1. ТЕРМИНОЛОШКО И ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ НАСТАВНИХ МЕТОДА

Реч метод *(methodos)* грчког је порекла и значи пут, поступак или начин помоћу кога се остварују постављени циљеви и задаци. Од ове терминолошке основе развило се много варијанти метода људског рада међу којима се налазе и наставне методе. Међутим, за ближе и прецизније одређивање, односно дефиницију појма наставних метода неопходно је њихово довођење у везу са осталим елементима наставног процеса и познавање њихове историјске заснованости, с посебним осврtом на схватања одређених аутора која илуструју карактеристике појединих периода развоја људског друштва.

Према расположивим подацима, најстарији уџбеник педагогије на нашим просторима објавио је Урош Несторовић 1871. године у Будиму под називом *Педагогика и методика.* У њему аутор расправља о „начину настављенија“ и „виду настављенија“ (према: Продановић 1956: 28). Оно што је са аспекта проблема који заокупља нашу пажњу посебно битно, односи се на то што се у делу који се односи на „начин настављенија“ помиње термин метод, што указује на то да аутор препознаје потребу познавања начина предавања, али и то да наставник приликом примене начина предавања треба да познаје психичке карактеристике ученика, његов узраст и способности.

У трећем делу своје књиге *Наука о васпитању*, Димитрије Матић појам наставна метода одређује веома конкретно и каже: „Метода показује начин ка-

ко да се постигне добра настава најпоузданије, за најкраће време, а најпотпуније и природи најцелисходније“ (према: Продановић 1956: 31).

Истакнути филозоф и педагог Фридрих Дитес у својој *Теорији педагогије* или *Основи науке о васпитању и настави*, коју је на српски језик превео наш истакнути педагог Милорад Шапчанин, каже да је „метод по плану уређен поступак кога се учитељ придржава да би постигао циљ наставе“ (према: Продановић 1956: 31).

Један од наших најистакнутијих педагога, први управитељ Велике школе у Београду, хербартовац др Војислав Бакић у својој *Науци о васпитању*, у делу *Општа наука о васпитању*, говори о методу рада у настави, а метод дефинише као „начин или пут којим се при настави даје знање по одређеном плану“ (Бакић 1872: 84).

Др Војислав Младеновић у свом делу *Општа педагогика*, под методом подразумева „свако планско поступање ради одређеног смера, па сходно томе наставна метода означава планско старање да ученици савладају наставно градиво“ (Младеновић 1936: 382).

У педагошко-дидактичкој литератури која је на овим просторима објављена и била у употреби након Другог светског рата, проблем наставних метода обрађиван је са позиција ширег дидактичког аспекта и значења. Међутим, без обзира на то, мало је оригиналних радова који заслужују посебну пажњу. Ипак, треба издвојити рад др-а Маријана Колетића *О наставним методама*, *Дидактику* Марјана Ткалчича, *Општу методику* др Станка Гогале, *Општу педагогију* др Стјепана Патакија и свакако, монографију *Проблем одређења појма наставних метода и њихове класификације* нашег истакнутог дидактичара Тихомира Продановића, као и *Дидактику* професора Николе Филиповића.

У раду *О наставним методама* др Маријан Колетић наставне методе дефинише као „начине помоћу којих наставник у процесу наставе саопштава знања ученицима и изграђује код њих умијеће за самостални рад и начине помоћу којих ученици под руководством наставника усвајају знања“ (Колетић 1946: 56). Станко Гогала у уџбенику *Општа методика* наставне методе дефинише као „начин учитељевих настојања с којима жели постићи материјално и формално образовање и васпитаност ученика“ (Гогала 1951: 48). Тихомир Продановић у својој монографији (докторска дисертација) *Проблем одређења појма наставних метода и њихове класификације*, након компаративно-критичке анализе одабране литературе која се бави овим проблемом, даје следеће дидактичко одређење појма наставне методе: „Наставна метода је начин, средство и облик поступања у наставном раду, којим ученици и наставник заједничким деловањем, путем предавања и усвајања знања, навика и вештина правилно и економично обрађују васпитно-образовни материјал и у том обрађивању које је психолошки прилагођено ученицима и усклађено са одређеном друштвеном средином омогућују развој ученикове личности и свих његових способности“ (Продановић 1956: 110–113). У уџбенику *Дидактика*, коју су у коауторству об-

јавили професори Тихомир Продановић и Радисав Ничковић, наставне методе се дефинишу као „научно и практично проверени начини ефикасне комуникације субјеката у настави у процесу овладавања знањима, вештинама и навикама, буђењу и оптималном развоју стваралачких способности и других позитивних својстава личности“ (Продановић, Ничковић 1974: 318).

На основу претходно наведених дефиниција наставних метода, можемо да закључимо да наставне методе означавају поступање у наставном процесу у коме се у први план ставља активност ученика и наставника која је заснована на одређеним психолошко-дидактичким сазнањима, а циљ им је да се развије ученикова личност и његове способности. Савладавање сваког задатка повезано је са одређеним законима који свој израз добијају у методичкој конкретизацији која настави даје специфично обележје. Постојање законитости у реализацији задатака наставе укључује и постојање наставних метода које представљају њен практични одраз у конкретним наставним ситуацијама.

2. КРАТАК ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА СХВАТАЊА О НАСТАВНИМ МЕТОДАМА

Као што људско сазнање не представља само пасивно одражавање света, већ је целисходно усмерен процес, тако и сазнање о наставним методама не може бити једном за увек дато, тј. не може бити непроменљиво и незаменљиво. То сазнање карактерише стални процес изграђивања, продубљивања и мењања сходно циљевима и садржајима који настају као последица развоја друштвених односа и који, на известан начин показују везу између наставног процеса и промена које се у друштву неминовно дешавају.

Током вишевековног историјског развоја наставе било је различитих, па чак и опречних схватања о њеној суштини, циљевима и задацима, што није случај када су у питању наставне методе. Међу ауторима који су се у различитим периодима друштвеног развоја бавили проблемима наставног рада, постоји висока сагласност о томе да се настава није могла одвијати стихијски и без икаквог старања, што значи да се она није могла изводити без икакве методе, па ма каква она била.

Дакле, настава од свог настанка па до данас није могла да постоји и да се реализује без наставних метода. Међутим, анализа литературе која ближе проучава овај проблем показује да се о њима у једном веома дугом временском периоду није расправљало као о научно значајном и практично корисном подручју педагогије и дидактике. Опште је познато да се у древном Риму комуницирало у форми разговора, писаних радова, усменог излагања, читања текстова и показивања, иако један од највећих мислилаца тога времена, М. Ф. Квинтилијан не расправља о методама рада у настави.

Тек много времена касније, Ј. А. Коменски настоји да пронађе једну универзалну методу за предавање из свих наука, вештина и језика. У образлагању својих настојања Коменски полази од становишта „да нарав твори све једним начином“ (Коменски 1953: 113) и да „начин мора да буде прво нараван, јер што год је наравно то и успева“ (Коменски 1953: 114). На темељу ових ставова Коменски закључује: „Страх дакле уђе у младе, те јој онемогућава учење због разноликих начина“ (Коменски 1953: 114) и наставља: „Не само што су аутори различити, већ и што један исти учитељ другим начином ради словницу, другим дијалектику, а све се то може радити на један начин, полако и опште усклађено“ (Коменски 1953: 114).

Схватања Коменског показују да код њега постоји снажна жеља за сједињавањем свега у једно. Разлози за овакав приступ када су наставне методе у питању требма тражити и у његовом схватању порекла људске природе и извођењу наставне методе из те природе. Коменски у разноликости наставних метода види велико застрашивање и због тога се он опредељује за једну, како он каже, универзалну методу наставног рада.

Амбиције сличне Коменском у опредељењу према наставним методама имали су и Ј. Х. Песталоци, Ј. Ф. Хербарт и његови следбеници, међу којима се посебно истиче Т. Цилер, као и Џ. Лок, а код нас С. Басаричек и В. Бакић. Овакав начин размишљања о наставним методама створио је услове да се развије правац који је у историји педагогије и дидактике познат под именом монометодизам.

У 19. и нарочито у 20. веку напушта се схватање о неопходности постојања једне универзалне методе у наставном раду, тј. прихвата се схватање о потреби постојања више метода као основе за извођење наставног рада. Такав однос према методама наставног рада створио је услове за појаву правца који је у историји педагогије и дидактике познат под именом полиметодизам, а за његову афирмацију најзаслужнији су Ж. Ж. Русо и П. Фикер. Ж. Ж. Русо је имао натуралистичке погледе и став према настави, што је имало велики утицај на развој његових педагошко-дидактичких погледа и идеја, посебно када се ради о методици наставе. Он се отворено противио шаблонском поступку који су заступали Коменски, Хербарт са својим сарадницима и Лок. Његова природна метода није синоним за методске поступке у наставном раду, већ се она природно односи и на циљ васпитања и на његову методичку конкретизацију.

Значајан допринос афирмацији схватања о полиметодизму дао је Паул Фикер у раду *Дидактика нове школе,* где је дидактичке (наставне) облике сврстао у три основне скупине или групе и то:

– рад на непосредној стварности,
– рад на посредној стварности и
– рад на језику (Фикер 1939: 14).

Овакав однос П. Фикера према облицима рада у настави за последицу је имао развој сазнања о томе да у наставном раду треба да се примењује више мето-

да рада, у вези с којима он поставља веома занимљиво питање које гласи: „Како је могуће наћи један систем општих дидактичких облика?“ (Фикер 1939: 15) У вези с тим он даје следећи одговор: „Мораћемо да поступимо у исти мах индуктивно и дедуктивно узимајући у обзир технички састав ученика, особеност наставног градива и, пре свега, широко поље праксе радне школе“ (Фикер 1939: 15).

Јединственост система општих дидактичких облика показује с једне стране, да се сви дидактички облици морају свести у јединствену целину, тј. систем, а с друге стране, да има више дидактичких облика, па према томе и више наставних метода.

Фикер јасно истиче особеност наставног градива, састав ученика и поље праксе радне школе, из чега произилазе разни облици (акроматски разговор, еротематски разговор, тумачење, показивање, рад пред ученицима) које он разрађује и објашњава, међу којима се налазе и самосталне методе наставног рада онако како их и данас схвата и тумачи савремена дидактика. Претходно изнети ставови и сазнања о монометодизму и полиметодизму и развој схватања о наставним методама, који је у исто време јединствен и разнолик, показује да се у настави не може примењивати само једна наставна метода. Такво схватање се, донекле, могло и разумети на почетку конституисања педагошке науке услед њене недовољне развијености, али и због тога што је наставни процес у једном периоду свога развоја био сведен на оквире Хербартове асоцијативне психологије, која је заступала мишљење да се психички живот детета не разликује од психичког живота одраслог човека. Размишљања која иду у правцу проналажења једне универзалне методе у процесу стицања знања у настави неминовно воде у негирање њене научне заснованости и деградирање наставникове функције до нивоа простог извршиоца операција, што је са аспекта савремене организације и реализације наставног рада неодрживо. Савремена педагошко-дидактичка схватања заснивају се на полиметодизму чија се суштина огледа у потреби постојања више метода, јер и сама настава представља разнолики рад, а полиметодизам његову битну одлику.

На самом крају овог дела који се односи на развој схватања о наставним методама, морамо да нагласимо, да је упоредо са дилемом једна универзална или више наставних метода било и схватања која су ишла у правцу негирања потребе и могућности постојања наставних метода. Разлози за овакав однос у развоју схватања о наставним методама леже у томе што су неки дилему једна или више наставних метода решили тако што су се определили за креативност ученика и наставника, а одбацили наставне методе (прагматисти и естетисти). Овакав приступ у развоју схватања о наставним методама у историји педагогије и дидактике познат је под именом аметодизам.

3. ПРОБЛЕМ КЛАСИФИКАЦИЈЕ НАСТАВНИХ МЕТОДА

Упоредо са развојем схватања о потреби постојања наставних метода у наставном раду и решавања дилеме једна или више наставних метода, формирало се и развијало схватање о потреби њихове класификације. То значи да је проблем класификације наставних метода, како у ближој тако и у даљој прошлости, привлачио пажњу многих аутора, иако на почетку није теоријски разрађивано нити детаљније постављано питање њиховог распореда. У раним развојним етапама проблему класификације наставних метода различито се приступало, а нису изостајале ни опречне формулације, што за последицу има појаву веома компликованих класификационих конструкција. Случај са једном универзалном методом на једној и неограниченим полиметодизмом на другој страни, о чему смо говорили у претходном поглављу, само потврђује наведену констатацију.

Када је у питању проблем који се односи на класификацију наставних метода, претпоставља да у обзир треба узети чињеницу да су наставне методе неодвојиви део јединственог наставног процеса, али и то да је данас веома тешко поставити круту развојну границу између појединих наставних метода. Имајући ово у виду, у наставку овог дела рада представићемо неке од класификација које на известан начин представљају и најважнија обележја појединих развојних фаза, када је у питању овај проблем.

Урош Несторовић у делу *Дидактика и методика* налази се на становишту да се у настави јављају две методе и то метода наставног излагања (акроматически метод) и метода наставног разговора (катихетическо-сократически метод) (према: Продановић 1956: 93–94). Ово гледиште је веома слично схватању Адолфа Дистервега, јер је и он у свом делу *Руководство за немачке учитеље* говорио о наставниковом предавању и развојном разговору у настави. Војислав Бакић у *Општој науци о васпитању* истиче да у настави сусрећемо аналитичке, синтетичке, генеричке и хеуристичке методе, а предавање наставника има облик монолога и дијалога (Бакић 1873: 89). Милан Јањушевић, у приручнику за наставнике под називом *Наставне методе*, дели наставне методе дели на две групе: методе за обраду новог градива (жива реч, цртање и показивање) и методе за утврђивање градива (вежбање) (Јањушевић 1962: 12). У уџбенику *Дидактика* који су у коауторству објавили Тихомир Продановић и Радисав Ничковић, наставне методе се деле или класификују на вербално-текстуалне, илустративно-демонстративне и лабораторијско-експерименталне наставне методе (Продановић, Ничковић 1974: 320). Свака од метода у овој класификацији има своје варијанте које су представљене кроз непосредан и посредан однос који ученици и наставници остварују у току реализације наставног процеса. Професор Никола Филиповић, у свом уџбенику *Дидактика 1*, поделио је наставне методе на: методе усменог излагања, методе наставног

разговора, методе рада са текстом, методе писаних радова, методе илустрације и демонстрације и методе лабораторијских и практичних радова (Филиповић 1977: 149). И у овој класификацији, свака од наведених метода има своје варијанте, а веома је важно и то што професор Филиповић не ограничава наведену класификацију, већ даје могућност да наведени систем наставних метода у одређеним наставним ситуацијама буде допуњен методом програмираног рада и методом учења путем решавања проблема.

Наведене класификације наставних метода одражавају опште карактеристике развоја схватања о настави у одређеним временским периодима, али и различита становишта са којих су њихови аутори полазили приликом класификације. Уважавајући одређене захтеве када је у питању овај проблем, сматрамо да у класификацијама које су дате у уџбенику *Дидактика* Тихомира Продановића и Радисава Ничковића и уџбенику *Дидактика 1* Николе Филиповића треба тражити основу за њихову даљу поделу у смислу њихове успешне примене у конкретним наставним ситуацијама, што ствара услове за оптималну реализацију задатака наставе и наставног процеса у целини.

5. ИЗБОР И КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВНИХ МЕТОДА

Класификације наставних метода које смо навели у претходном делу рада указују на постојање, а наставна теорија и пракса потврђује примену великог броја различитих наставних метода. Уважавајући ову чињеницу, као оправдано и логично намеће се питање избора наставних метода. Познато је да настава представља процес у коме заједнички и активно учествују наставници и ученици чији је основни циљ усвајање одговарајућих наставних садржаја, односно стицање знања и развијање способности код ученика. То значи да приликом избора наставних метода треба водити рачуна о поштовању одређених критеријума, од којих зависи успех у остваривању постављених циљева и задатака наставе. Досадашње наставно искуство показује да избор и примена наставних метода треба да буде у складу са:

– општим циљем васпитања и образовања,

– дидактичким циљем наставног часа,

– природом, садржајима и специфичностима наставног материјала,

– психофизичким, интелектуалним и узрасним карактеристикама ученика,

– бројем ученика у одељењу и

– стручном оспособљеношћу и карактерним цртама наставника.

Општи циљ васпитања одређује општи приступ, карактер и оријентацију приликом избора одређених наставних метода, јер од тога каквог ученика желимо да формирамо зависи како ћемо то учинити. У зависности од тога да ли се жели формирање догматских или складно развијених слободних личности

примењују се различите методе. Познато је да су за васпитање догматског менталитета који подразумева послушност, покорност, навикавање на слепу дисциплину примењиване искључиво вербално-катихетичке методе. С друге стране, ако је општи циљ васпитања складно развијена личност, онда је неопходно одабрати и применити читав низ метода које подстичу самосталност, радозналост, способност прилагођавања, способност међусобног комуницирања, поступке трагања и сл.

Избор наставних метода зависи и од дидактичког циља часа. Тако, на пример, када се на часу обрађује ново наставно градиво, примењују се различите варијанте вербалних метода као што су: излагање, показивање, описивање, предавање и приповедање. Уколико се ради о утврђивању, продубљивању усвојених знања, најбоље је користити дискусију, рад са књигом, али и методе које су засноване на самосталном раду појединаца или група. Када је циљ часа усмерен на поучавање у неким практичним знањима, вештинама или на проверавање и степен усвојености знања или вештина, треба применити методу практичних или лабораторијских радова, или неку другу методу која ће бити у функцији успешне реализације постављених задатака.

Садржаји наставних предмета одликују се одређеним специфичностима, о чему посебно треба водити рачуна када је у питању проблем који се односи на избор наставних метода. Овај аспект је посебно битан, јер у оквиру једног предмета постоје различити садржаји и проблеми које треба обрадити и усвојити. Зато у настави биологије, на пример, треба примењивати методу посматрања, показивања и самосталног рада, настава хемије изискује потребу коришћења методе показивања, лабораторијских метода и метода практичних радова, док настава матерњих и страних језика подразумева примену вербално-текстуалних метода, као што су усмено излагање, дискусија или рад на тексту.

Избор и примена наставних метода зависе од узраста ученика, њихових општих психофизичких карактеристика и од знања којима они располажу. Познато је да код млађих ученика, тј. код ученика до 11 година, претежно преовладава конкретно мишљење, а код старијих апстрактно. Зато у раду с млађим ученицима чешће треба користити методе показивања, причања, практичних радова, организовати излете и сл. Међутим, с обзиром на то да млађи ученици нису у стању да се дуже концентришу, односно због карактеристика којима се одликује пажња на млађем узрасту, треба избегавати примену само једне методе и у циљу обезбеђивања пажње и активног односа ученика током целог часа треба примењивати више наставних метода.

Изузетно важан фактор приликом избора и примене наставних метода представља број ученика у разреду или одељењу. Иако постоје нормативи у погледу броја ученика у разреду, они веома често нису остварив. На то утичу различите околности, па се дешава да наставник ради са малим (20–25) или великим (40 и више) бројем ученика. Поред тога постоје и ситуације када наставник ради у комбинованом одељењу, што наставни рад чини веома сложеним.

У малим одељењима до изражаја долазе дебате, дискусије, учење посматрањем и различити облици индивидуалног или индивидуализованог наставног рада. С друге стране, када је број ученика велики, најделотворније је применити методу предавања.

Када је у питању критеријум који се односи на оспособљеност наставника и његове карактерне црте, морамо да нагласимо да је нереално очекивати да један наставник подједнако успешно примењује све наставне методе. Познато је да су неки наставници спретнији у примени вербалних метода, неки у вођењу разговора и дискусија са ученицима, а неки у коришћењу практичних или лабораторијско-експерименталних метода. Међутим, успешан рад наставника се не може заснивати само на њиховим одређенијим способностима, ма колико они у томе били успешни. Зато наставници не могу да користе само оне методе у којима до изражаја долазе њихови афинитети и њихове способности, већ се за успешан рад у овом домену морају непрестано развијати и усавршавати.

На основу претходно изнетих захтева, који се односе на критеријуме које треба испунити у вези са избором и применом метода наставног рада, можемо да закључимо да су избор и примена наставних метода углавном условљени дидактичким и конкретним практичним разлозима. Наставна ситуација на било ком типу часа од наставника захтева да он не бира и користи само једну методу, већ више наставних метода које ће комбиновати. Комбиновање наставних метода зависи, пре свега, од постављених задатака које треба реализовати на часу и низа других околности које су у континуитету присутне у свакој наставној ситуацији. То значи да избор и примена наставних метода ни у ком случају не воде њиховом супростављању. Напротив, између употребљених наставних метода на часу мора да постоји висок степен њихове међусобне повезаности, односно корелација.

Вредност примене сваке наставне методе у великој мери зависи од њеног односа према осталим наставним методама, тј. свака наставна метода потврђује своје вредности корелативним односом према осталим наставним методама. Присутност корелативних веза једне наставне методе открива реалне димензије њене примене у наставном раду. То значи да је оптимална ефикасност сваке примењене методе условљена димензијом њених корелационих дидактичких веза. Уколико у свакој наставној ситуацији делује више сврсисходно повезаних наставних метода, утолико је ефекат наставног рада запаженији и бољи, резултати таквог рада ваљанији, а функција метода потпунија и делотворнија. Откривајући најфункционалнији корелативни однос према другим методама у одређеној наставној ситуацији, наставник истовремено изграђује најсигурнији ослонац за ефикасну организацију и реализацију наставног рада.

Дакле, ниједна наставна метода није сама себи довољна, а корелациони односи између наставних метода разликују се по својим димензијама. У зависности од тога да ли се корелација наставних метода остварује у једној подгрупи, у једној групи или међу методама свих група, разликујемо уже и шире корелационе односе између појединих наставних метода.

Ужи корелациони односи представљају везе између две, а шири корелациони односи представљају везе између више група наставних метода. У одређеној наставној ситуацији могу се остварити најфункционалније везе само између вербалних и текстуалних наставних метода, али су димензије тако остварене корелације мање од корелационих веза које обухватају више наставних метода. Свакој наставној ситуацији одговара адекватна корелациона веза, а све наставне ситуације сједињују се у интегрални наставни процес, па се на тај начин постиже и корелационо јединство свих наставних метода.

Када је у питању проблем корелације наставних метода, треба знати да повезаност доминантне методе са другим методама мора бити спонтана и природна. То значи да везу између две или више метода не треба тражити тамо где не постоје никакви природни ни логички услови. Квалитет корелације наставних метода не испољава се бројем заступљених наставних метода у одређеној корелационој вези, већ њиховим природним дидактичким ефектом чију суштину изражава максимални степен рационализације и интеграције наставног процеса.

ЗАКЉУЧАК

Наставне методе спадају у домен научног и практично корисног подручја дидактике. Њихово проучавање и анализа привлачила је пажњу бројних теоретичара који су полазећи са различитих становишта различито третирали проблеме који произилазе из овог домена, почев од терминолошког и појмовног одређења, до проблема њихове класификације. Ипак, велики број њих је јединствен у ставу да настава није могла да се изводи без наставних метода. На почетку се инсистирало на проналажењу једне универзалне методе помоћу које би се могао реализовати наставни рад, али се временом развило и формирало схватање о потреби постојања више наставних метода, за чију је примену потребно познавати одређене критеријуме.

Постојање више метода наставног рада условило је потребу за успостављањем корелационих веза и односа између њих које се разликују по својим димензијама. У вези с тим, разликујемо уже и шире корелационе везе, а вредност примене сваке наставне методе зависи од њеног корелативног односа према осталим наставним методама.

Литература

Бакић, В. (1872). *Општа наука о васпитању*. Београд: Српска државна штампарија.

Гогала, С. (1951). *Опћа методика*. Љубљана: Издавателни наклад НРС.

Јањушевић, М. (1962). *Наставне методе*. Београд: Завод за издавање уџбеника НРС.

Колетић, М. (1946). *О наставним методама*. Београд: Завод за издавање уџбеника ДФЈ.

Коменски, Ј. А. (1953). *Велика Дидактика*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Младеновић, В. (1936). *Општа педагогика*. Београд: Геца Кон.

Продановић, Т. (1956). *Проблем одређења појма наставних метода и њихове класификације*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Продановић. Т., Ничковић, Р. (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Фикер, П. (1939). *Дидактика нове школе*. Београд: Геца Кон.

Филиповић, Н. (1977). *Дидактика*. Сарајево: ИГКРО „Свјетлост“ и Завод за издавање уџбеника.

Проф. Д-р Раденко Круль
Сербская академия образования в Белграде
Доц. Звездан Арсич
Университет в Приштине – Косовска Митровица, Факультет философии в Косовской Митровице

ВЫБОР И КОРРЕЛЯЦИЯ УЧЕБНЫХ МЕТОДОВ В ФУНКЦИИ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Резюме

В каждой области человеческой деятельности, а также и воспитательно-образовательном процессе всегда стараемся найти соответствующие способы, с помощью которых можно осуществить заданные цели и задачи. В связи с фактом, что обучение является самым организованным видом воспитательно-образовательной работы, совсем понятна и оправдана необходимость нахождения, селекции и применения способов и методов, которые будут самыми целесообразными и обеспечат оптимальные результаты. Эти самые адекватные способы и действия, которыми пользуемся в воспитательно-образовательной работе, в педагогическо-дидактической литературе и коммуникации известны под названием методы обучения.

Имея в виду важность методов обучения в совокупной реализации обучения, особенно их регулятивную функцию, а также учитывая тот факт, что существует большое количество различных методов обучения, особое внимание в работе посвящено выбору и корреляции методов обучения. Кроме того, с целью более близкого ознакомления с основными проблемами, происходящими из этого вопроса, в работе речь идет о терминологическом и понятийном определении методов обучения, развитии понимания методов обучения, и о проблеме классификации методов обучения.

Ключевые слова*: воспитание, образование, обучение, методы обучения, корреляция*.

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.015.3
Прегледни научни чланак
стр. 265–276

Doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Department of Pedagogy, Nitra, Slovakia
PaedDr.ZuzanaBabulicová, PhD.
Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Department of Pedagogy, Nitra, Slovakia

PSYCHO-DIDACTICDIMENSION OF MEDIATED LEARNING THEORY

Abstract: The aim of the presented paper is to analyze the possibility of applying the theory of mediated learning experience and its individual criteria with respect to the theoretical assumptions of psycho-didacticdimension of education.

Key words: *Psychodidactics, Mediated Learning Theory, Mediated Learning Criteria*.

INTRODUCTION

In our view, an important source of optimization of teaching and its modelsrepresents psycho-didactics. This is a common research effort; aninteraction of psychological and didactic (both general and field one) orientation in establishing and solving problems; entering a deeper level of learning and teachingrelationship. This does not mean psychological explanation of teaching, nor replacement of educational psychology. It represents an interdisciplinary search for answers to interrelationship of learning processes ongoing in the learning entity and processes of teaching and mediation which affect, orient, facilitate or complicate them with the accent on cognitive functions and knowledgeconstructionof individual.

1. PSYCHO-DIDACTICS

Psycho-didactics examines how the external presentation of the curriculum by teachers affect mental representations of individual pupils, which is further complicated by the fact that the worldof these representations in the pupil population is diverse and world of outside presentationsis simplified up to schematic (Štech 1995). Cognition, Štech quotes the French philosopher Gaston Bachelard, is a process

which takes place only on the basis of a previous way of understanding the phenomenon. The thinking takes place where we say 'no' to hitherto accustomed cognitive stance. This forces the teacher to show the historical emergence of the concept presentedto learning pupils, and show the term in its certainties, usability and context. This must include the mere construction of the curriculum, because by doing so „we lead human knowledge from the mystery of darkness, transform hidden and concealed within the sphere of visible or at least understandable". Psycho-didactics explains the educational processes in teaching conditions so that it takes into account both didactic activities and psychical determinants operating in these activities.

Kosíková (2011: 78) sees psycho aspects of teaching in the context of taking into account psycho-didactic processing of subject matter and management of teaching with the aim to develop cognitive and meta-cognitive processes of pupils and their application in practice, the teaching strategies and the evaluation activities that have the potential to significantly contribute to the development of all personal and cognitive characteristics of the pupil. We share that definition.

We note that the psycho-didactic context of teaching covers correlations among elements of the curriculum understood in the broadest sense. It represents curriculum (cultural product that has an instrumental function, and therefore must be processed in a meaningful and understandable form) and its mediation context (including learners and mediation entity in interaction), while the basic prerequisite of the effectiveness is mediator`s understanding of pupil's cognitive processes so an educational content should be consistently mediated through appropriate strategies developing cognitive level of the pupil.

Knowing yourself does not mean the ability to teach others. Educator addresses issues related to individual specifics of each individual personality, whom he has to mediate new knowledge, and diversity of class in which he teaches, and the curriculum requirements also arranged in various (non-linear, spiral or cyclic) manner with the structure the curriculum that pupil does not assume mechanically into his own mental representations. This leads to breaking down an isolated didactic modeling of universal schemes of teaching regardless the specific context, the individuality of the pupil, and field didactics.

Here we see the necessary input of cognitive psychology and neuroscience to didactic and validity of psycho-didactic and neuro-didactic researches in educational practice. Arguments for psycho-didactics and neuro-didactics come from the educational experience, too. The most common issues are the areas of motivation, abilities, cognition and metacognition, learning styles and strategies, self-esteem of pupils, and also the importance of preconceptions, early learning and its content width.

2. BASIS OF MEDIATION IN TEACHING

An important starting point of psycho-didactics and subsequent optimization of mediation in teaching are knowledge about thinking and intelligence, about cognition, processing an information in the form of mental representations. Psycho-didactics searches sources of scientific anchorages and operationalization both in psychology, but also in cognitive science, which is a convergent approach to the investigation of cognitive processes in terms of philosophy, psychology, artificial intelligence, linguistics, neuroscience, and anthropology. Cognitive science deals with old issues, such as perception, how a learning works, how we process an information, the importance of speech, concepts for thinking, how we remember, how we solve problems, plan, decide, evaluate, explain how we learn, but not in the traditional way of introspection (getting to know own thoughts, ideas, feelings and analysis of own reactions, behavior based on which we try to understand others), but the new, revolutionary methods such as testing using computer models used as an analogy of mental operations (see Duchovičová 2010). This inspiration brings a new and different view of particular strategies applied in teaching.

Modern trends in the theory of teaching and learning have become concepts of Vygotsky (1978, 1986) and Feuerstein (1980, 1990) which are based on finding answers to the relationship of cognitive development and socio-cultural appropriateness of teaching materials and teacher involvement in the process of designing learning activities in the classroom beyond providing information.

Mediated learning experience mobilizes potential of the child to think, to reflect on situations and events in the world before the child is confronted with them in a specific event, where cognitive understanding of the action may be limited. Mediation can be considered as a strategyof cognitive development differentiation which secures the cognitive modification. Such learning enables the creation of cognitive functions, assumptions for future independent learning, as evidenced in the results of experiments by Feuerstein, Klein, Tannenbaum (1991), Kozulin (1994), Lebeer (1994) and others.

2.1. Didactic dimension of mediated learning theory

It is important to distinguish two modalities – direct approach and mediated approach of learning. Direct approach is based on Piaget’s formula of incentive effect on the organism, which directly responds to the stimulus (responses). In this type of interaction, learning is incidental. Because all the stimuli that affect the learner’s; do not enough ensure that effective learning takes place. Imagine for example a child who passes through the garden. The child sees flowers, trees, grass and other

stimuli. Child can smell the flowers, can consider their structure, can see how bees settling on the flowers. Child is processing these stimuli.

Mediated approach to learning enriches Piaget's theory to include a human mediator. In this approach, the mediator interprets, selects, orders the intensity, and gives meaning to the learner, then edits a response to stimuli. In the previous example, the mother presents in the role of a mediator. She can focus child's attention on specific stimuli and thereby can interpret and can give the meaning to the child's encounter with the flowers. She could focus the child's attention on similar and different colours and textures of flowers and thereby can teach the child comparing – one of the important thinking skill. Or, she could interpret the bee's dance of pollination, could give the meaning to the bees actions and could show the interconnection or relationships among stimuli. (Mentis, Mentis, Dunn-Bernstein 2007)

It is important to perceive the direct and mediated approach to learning components, which are essential for optimal development of cognitive skills of the individual. Mediated approach teaches children to be more sensitive to stimuli from the environment, gives them meaning and so children can better grasp any kind of stimuli. Mediation develops fundamental attitudes and cognitive abilities of the child; thus it passes on the competence of independent learning and assumptions to develop meta-cognitive skills.

At this point, it is important to note the importance of the so-called mediated forms of child and adult interactions in the environment that directly affects the adaptability of cognitive processes (functions).

Mediated learning is based on a sense of what I learn now I will use in the future, in real life. Unlike the direct transfer of knowledge; to distract attention away from specific situations, the child receives a wider range. Mediation does not set child only to the learning objectives; but the mediator inserts himself into direct contact with the child. He uses experience, emotional experience, ability, and the need to build human relationships; and social fields also affects a person's life. Thus, the teacher (facilitator) enables students to experience mediated learning, thus he gains experience of mediated learning, which is a vector of structural change.

2.2. Mediated learning criteria

We need committed teachers and parents to convey the children the importance of things and events with emotional commitment. It is because the graded stimuli to which children are exposed to inspire them to acquire relationship. Mediated learning has twelve criteria which the teacher must be aware of (see Pokorná 2010).

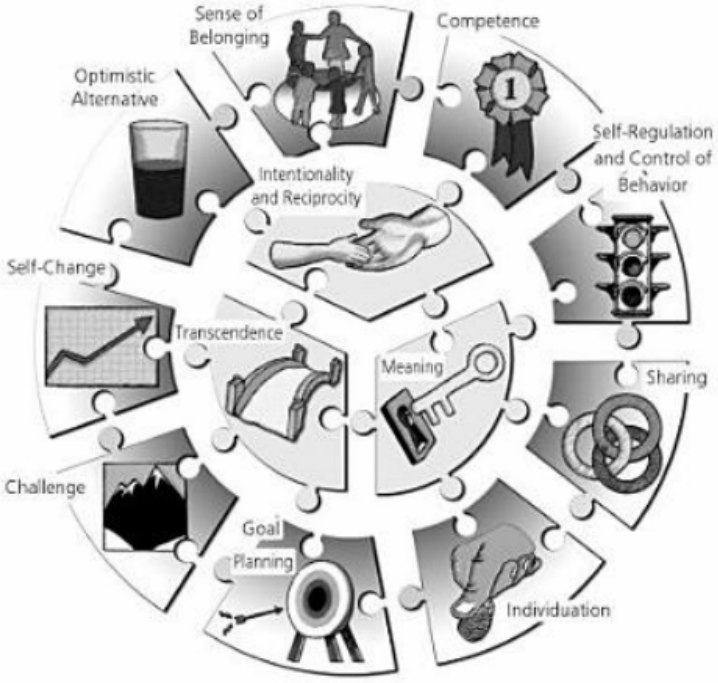


Figure 1. *Mediated learning experience criteria (Mentis, Mentis & Dunn-Bernstein 2007)*

The criteria of mediated learning can be divided into two groups, but must ensure together the development of cognitive functions and development of social skills, which will be manifested in behaviour. The mediator must ensure that they meet all the criteria of mediated learning. How mediated learning model shows, the individual parts fit together like a puzzle, so ignoring one area the puzzle falls apart.

Universal criteria – present in every interpersonal interaction and are essential for the development, comfort, extended and elaborated learning.

(1) *Intentionality and reciprocity* **–** all the information mediator brings to the child with some purpose and this must be obvious to a child (I'm going to cook dinner when I know what I'm going to cook, why we are changing strategy,...) Reciprocity is closely related with the intention, because it also happens in the discussion. The facilitator must know how children are thinking, must know how the child is pulled into the action of conveying information. We conclude intention interaction in immediate communication, why we specifically asked questions. The aim is to teach the child to ask questions (it learns inference) and to teach how to ask (meaning and purpose of questions and answers).

(2) *Transcendence (bridging)* **–** the essence of consciousness is that we do not teach for the present but for the future. Mediation transcends time and space. Each child should be aware that all knowledge and skills can use in the future and can use them anywhere. It is important to note that what we do in the present is associated with the past, because all knowledge is based on the past and everything has to serve for the future. For example, if we develop the technical work, so we know how the science knowledge came, not otherwise go ahead. In today's society is education little valued because of the pace is set; so that all we want to achieve now and now we want to quantify the results, we all want to see practical.

(3) *Meaning* **–** everything has its meaning. The facilitator brings the child to neutral stimuli to express why there are actually neutral (why we have stores, shopping centres, how to serve what the reason arise and also to ask why we still have small shops). Transmission of the importance of incentives is very important and facilitator with a child for them as well as access to essential. It is important that the facilitator (teacher) constantly realizes that it is essential for interaction with a particular child. This criterion is closely related to the didactic principle of individual approach and didactic principle of emotionality. Teacher must necessarily know the child. If the phenomenon of cognitive grasp associate with emotions (for example, if we receive a gift from someone).

Situational (specific) criteria – are related to specific situations or tasks in which mediation takes place, but which cannot occur without observing universal criteria.

(1) *Competence* – a sense of handing over responsibilities to the child is more important than praise. Feeling of competence, which we give a child, is valuable for him, because he understands it. Child and facilitator realize how much effort the child showed solving the problem, because the child has experienced the process of resolving itself and can see the result, he sees what he proved. It is important that the facilitator developed a subjective feeling of competence to metacognitive skills subsequently (for example, self-evaluation). Creating a positive self-evaluation of the child is so realistic, the more it relies on concrete experience of the child. Therefore, we give the child clear any changes (even minor) that we observed in his speech.

(2) *Self-Regulation and Control of Behaviour* **–** the mediator tries to make the child controlled. He instructs the child to self-regulate its behaviour regardless of the presence of external control (e. g., children self-record their behaviour by signs of + /–until they change their behaviour recorded by their surroundings). Child finds a balance between passive and impulsive behaviour, we discuss the conditions under which a child can experience, respectively can achieve success, which helps him to concentrate better; we teach children to listen and respect each other.

(3) *Sharing* **–** sharing means everything that is important for the process of thinking. Sharing extends our mental field. Interview is one of the most important methods of thinking, because it was exhibited by the stimulus of communication partner. The child is corrected by others. He can achieve a deeper and broader per-

ception and enrich the way for a different viewpoint. The child reads and meets with other people, because that experience gives him phenomenon of emotional meaning.

(4) *Individuation* **–** enable to the children understand that each of us differ based on various conditions. We have different internal predisposition and various adaptations to the circumstances. Even in this case, the mediator encourages the child to express his own opinion and also to hear the other's opinion. Everyone has its point of view and enriches the audience, because we see another person in a specific event, it is important for the teacher to give attention to the danger of undesirable attitudes (in a process of education).

(5) *Goal Planning* **–** idea of what I want to achieve is the first step (the condition) to the successful fulfilment of that vision. We teach children to be able to define the objective and main characteristics of the target. Arranging the way he can achieve the goal - for example at the beginning of lessons; we set lessons to be familiar to pupils, we say what we are going to do, what goals we need to achieve. We lead the child to think about the strategies of work, talking efficiency strategies. We are supporting child to set the targets of work and talk about their consistency.

(6) *Challenge* **–** development of attitude, which is open to everything new. It is important to mediate child that at the start of work may make mistakes, but he has the ability to be successful. To develop a child needs to overcome obstacles and survive change and to have experience prevalent changes. It is appropriate that we used to terrorize the child demands, but on the other hand, we put them appropriate targets and show the child that has overcome (achieve) what we expect from him.

(7) *Self-Change* **–** recognition of the fact that people and their opinions vary over the life circumstances under which they survive (birth, change jobs, the survival of some trauma, etc.). Especially for younger children; we explain that it is important to distinguish what does mean to stand for something or to change an attitude depending on the acceptance of social roles, which we get during life. Everyone has the opportunity and is capable to change.

(8) *Search for the Optimistic Alternatives* **–** there are many different stories and novels, where a group of people gets into seemingly unsolvable situation at first sight, and suddenly one of them gets an idea. If people believe in the positive resolution of the situation they get a force, which they did not even know. It is important that child is aware that even if he does not know the solution of a problem, most likely a solution exists.

(9) *Sense of Belonging* **–** each individual is able to consider himself to other people – to compare with them, because the individual's self-awareness constitutes the law in relation to other people. Communication influences the creation of positive change in family and family climate; and it affects the level of communication.

Facilitator (teacher, parent) asks the child and these questions still require less frequently and gradually child deals with everyday situations and places itself. The facilitator teaches children to ask question, to reflect on their own activities, to analyse errors in the execution process. He also leads the children to think about their own thinking, so the children develop the ability of metacognition.

3. THE TRANSITION FROM TRADITIONAL TEACHING TO MEDIATED ONE

Feuerstein's concept of mediated learning theory (In Kozulin, et al. 2001a) does not interfere the content of specific subjects, but represents a kind of „toolbox“ that every teacher should be able to obtain. The teacher becomes by doing so an apparatus of cognitive changes as he shifts the emphasis from the subject of learning to the learning process. Process-oriented approach is particularly important in heterogeneous classes – diversity classes with multicultural needs.

Kozulin (2001b) research has shown that mediation can provide required cognitive prerequisites for those pupils whose family background or culture had a limiting impact on their formal education. Feuerstein (1994) sees context-neutral interventions and strategies as a positive effect on the acquisition of new domains-specific knowledge and abilities.

If mediation implemented in psycho-didactic notion should be effective, we recommend to teachers to apply the following strategies in the classroom:

- Think about pupils for whom is a lesson prepared, ask the pupilsabout the subject, what they know about it, and where they could meet with it.
- Think about appropriate activity, devices and materials that can be useful for pupils (with the respect to age, environment, and regional characteristics) and may arouse curiosity.
- At the beginning of each activity clearly and accurately express clear instructions what will be required; combine different forms of instruction.
- Giving a clear personal interest in the pupils to acquire the curriculum well.
- Always lead pupils to find out why teaching activity is important; how the acquired knowledge can be exploited in the future.
- Be interested in whether pupils appear interested in the task, ask if they understand instructions clearly and why is teaching activity important.
- Work openly with their own emotions, verbal and non-verbal show interest in pupils' work.

▪ Providing an excess of actual learning situation that gives pupils the opportunity not only to achieve the correct result, but also to think about the procedures that had to be used to find and understand a result. The findings should be summarized verbally or in writing. The teacher can also prepare tools, worksheets and other materials to facilitate this activity.

▪ Observations of pupils should teacher write down and eventually all present; it is once again emphasized that a problem can be solved by other strategies and some may be better in certain situations than others. Activity may also take the form of group discussions.

▪ Encourage students to create a scheme of relations among concepts (mental mapping).

▪ If necessary,encourage pupils certain facts to learn by heart. We recommend mediating specific strategies or techniques that can facilitate the memorization of information and can also act swiftly to such information.

▪ By mediation of meaningis essential to enrich learning situations and information about the personal, social and cultural importance. If these are not enriched and remain neutral, thus for pupils insignificant and uninteresting. Neutrality of teacher and trying to maintain a distance closes pupils` path of interest in curriculum. Relations between past and present experiences may be mediated by the use of survey topics of the subject and suggesting their connectivity and continuity, the pupils can better understand the sequence, and it gradually increased as the complexity of tasks, enriched with new experiences.

▪ It is necessary to express the joy in learning; the teacher must give pupils clear that he noticed progress or positive change in their knowledge or skills. What is needed is the teacher’s ability to name thechange, name what surprised him in the work of pupils, what has been changing in performance, which made him happy. This teacher mediates a sense of competence.

▪ It is necessary to create a stimulating environment; however it should not be oversaturated.

▪ Create such situation and conditions in which pupils can develop their abilities; properly address the assigned tasks and achieve performance combined with award-winning success. Experience of success also presupposes justification, in what was the performance so good. Pupil shall feel competence, because he understands the situation and subsequent evaluation. Feedback mediating competence must follow each response, while emphasis is on the process by which pupil outcome achieved. Pupils should gradually know clear criteria by which they can evaluate their own performances.

▪ Need to signal each (even minor) changes which a teacher noticed a student in speech. This convinces him in the notion that the situation or solving the problem

himself will manage and can benefit from the experience gained in dealing with new, more complex tasks.

▪ Show pupils possible waysofevaluating the degree of complexity, how to control their behavior and avoid impulsive one by providing continuous feedback.

▪ To lead pupils to delay immediate satisfaction, such as those that have not started to work without training, without reading the detailed instructions, realizing the objective of a coherent strategy. The teacher must constantly require independent thinking. It is also recommended not answer a student who still asks first.

▪ There is a need for the teacher to create as many opportunities for conversation and telling pupils about their own experiences and the experiences that led to their mutual interchange in whole class. The teacher should lead pupils to mutual listening, cooperation, mutual control, and respect for others. Students should see each other in a class sothe layout of furniture should correspond that. Teacher can discuss pros and cons of specific solutions and consider these in mutual debate of class.

▪ Appreciate and encourage original and creative responses; highlight individual differences. Adopt multiple perspectives and enable pupils to express themselves freely; emphasizing that view of another one at the same thing can be rewarding, revealing another context.

▪ Differentiate the level of difficulty and complexity of the task, and the way of expression, level of abstraction to the specific needs of pupils.

▪ To lead pupils to analyze steps in activities done in solving the task, thatis also important in erroneous solutions. To have prepared alternative tasks and practice the changed process.

▪ Ask pupils to evaluate the success of their efforts by developing clear criteria, assessment instruments. Actively seek out targets, because passivity and waiting for that someone to hit instead of solving them does not lead to a solution.

▪ Explain to students the importance of the resolution, which means „to stand for something“ and „change in attitude according to acceptance of social roles, which we get throughout life“.

▪ Talk to pupils about overcoming obstacles through storytelling about people (about less famous ones, too), who had a difficult life situation or the personalities whoduring life changed significantly.

▪ Talk with students about the importance of change, how some pupils feel in changed situation, what do others say and so on; and give many examples.

▪ Lead pupils to see what means to learn and how learning can change a person.

▪ Avoid accepting student passivity and tendency not to change their surroundings (in beliefs prevent his frustration). Avoid pessimistic attitude and pointing to a bad end.

▪ Teach pupils the rules and codes by which you can determine membership of different social groups (family, school, leisure-time club), showing them that they belong to several groups simultaneously.

▪ Familiarize pupils with the traditions and culture of a particular social group, explaining their origin and value, teach them to respect differences between groups, highlight the meaning and importance of compliance behavior in groups.

CONCLUSION

Intervention of teacher which has intermediate character is different from the traditional concept of didactic relationship teacher – curriculum – student by the process of presentation of curriculum inserted between teacher and student certain personally seen and explained frameworks that are embedded in a specific cultural context, data are expressed and interpreted in specific contexts (not isolation) so that the student understand the wide use of information (not only in dealing with directly instructed task), so that the information has the potential of regulation oflearner`sresponses with evaluation process of our own thinking (presented with a high level of motivation forces and increases the interests of the pupil). The essence of learning is the mediating dialogue about the complexitiesand relationships among phenomena, which have the cognitive modifying potential.

The study has been addressing the role of grant task VEGA 1/0184/11 Diversity of the school population as an object of pedagogical science and basis of innovation in the current school.

References

Duchovičová, J. (2010). *Neurodidaktick a psychodidaktický kontext edukácie*. Nitra: UKF. ISBN 978–80–8094–783-5.

Feuerstein, R. (1990). *The theory of structural modifiability*. In: B. Presseisen (Ed.), Learning and thinking styles: Classroom interaction. Washington, DC: National Education Associations.

Feuerstein, R. (1994). Mediated learning experience: A theoretical review. In: Feuerstein, R., Klein, P.S. and Tannebaum, A. J. *Mediated learning experience (MLE): Theoretica, - psychosocial and learning implications.* London: Freund Publishing House.

Feuerstein, R., Klein, P. S., Tannenbaum, A. J. (1991). *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications.* Tel Aviv: Freund Publishing House Ltd. 390s.

Feuerstein, R. et al. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: UPP.

Kosíková, V. (2011). *Psychologievevzdelávanání a jejípsychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.

Kozulin A. (1994). Vygotsky in Context. Introduction to Vygotsky, Thought, Language. Cambridge: MA, The MIT press.

Kozulin, A., Feuerstein, R., Feuerstein, R. (2001a). Mediated Learning Experience Paradigm in Teacher Training. In: *Opening Gates in Teaching Education*, February 12–14, 2001. International Center for the Enhancement of Learning Potential, Jerusalem *http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source= web &cd=4&ved=0CEMQFjAD&url=http%3A%2F%2Flchc.ucsd.edu%2FMCA%2FMail%2Fxmcamail.2011_01.dir%2FdocEohDyLVXEZ.doc&ei=AiwuUtDDAca2hQfQ 54C4AQ&usg=AFQjCNGT2sldOV55xbIozfPEVoUy5EsGfw&bvm=bv.5177 3540,d.-Yms*

Kozulin, A. (2001). Interface between Vygotskian and mediated learning experience paradigms in teacher training. In: *Mediated Learning Experience in Teaching and Counseling.* Jerusalem: ICELP.

Lebeer, J. (1994). *You are More than your Brain.* Utrecht, Netherlands: University of Humanist Studies.

Mentis, M., Mentis, M., Dunn-Bernstein, M. J. (2007). *Mediated Learning: teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential.* Thous and Oaks: Corwin Press, 246s.

Štech, S. (1995). *Psycho-didaktika?* In: Pedagogika, roč. 45, p. 307−308.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Boston: MIT Press.

Доц. ПаедДр. Јана Дуцховичова
Одсек за педагогију, Педагошки факултет, Универзитет Константин Филозоф, Нитра, Словачка
ПаедДр. Зузана Бабулицова
Одсек за педагогију, Педагошки факултет, Универзитет Константин Филозоф, Нитра, Словачка

ПСИХО-ДИДАКТИЧКА ДИМЕНЗИЈА ТЕОРИЈЕ ПОСРЕДОВАНОГ УЧЕЊА

Резиме

Циљ презентованог рада је да анализира могућност примене теорије посредованог учења и његових појединих критеријума у вези са теоријским претпоставкама психо-дидактичке димензије образовања.

Кључне речи: *Психо-дидактика, теорија посредованог учења, критеријуми посредованог учења*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 159.955.5-057.874
Изворни научни чланак
стр. 277–286

Др Виолета Арнаудова
Универзитет „Св. Ћирило и Методије“, Филозофски факултет, Скопје, Македонија
Хана Руси
Државни универзитет, Тетово, Македонија

ИНТЕРАКЦИЈСКИ ЕФЕКТИ ВЕЖБАЊА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА СТУДЕНАТА И МОТИВАЦИЈЕ ПОСТИГНУЋА

Апстракт: Циљ истраживања је да се утврде интеракцијски ефекти вежбања критичког мишљења студената и мотивација постигнућа, како би одговорили на питање да ли је мотивација постигнућа кључни фактор развоја критичког мишљења. Постављену хипотезу – да је ефекат вежбања критичког мишљења већи код испитаника са већим мотивом постигнућа, тестирали смо на узорак од 100 студената прве године Државног универзитета у Тетово (64 студента одсека Психологије, 36 студената Педагогије – разредна настава), који су на основу постигнућа на тесту мотивације разврстани у експерименталну и контролну групу. За испитивање критичког мишљења примењен је Watson-Glaser-ов тест, а мотивација постигнућа мерена је тестом МОР-2002. Статистичка обрада података извршена је помоћу једноставне двосмерне ANOVE. Резултати показују да између студената експерименталне и контролне групе са просечном мотивацијом постигнућа постоји статистички значајна разлика на тесту критичког мишљења ($F(1;88) = 11.820$, $p > 0.01$).

Кључне речи: *критичко мишљење, мотивација постигнућа, студенти*.

УВОД

Критичко мишљење је способност која се заснива на знању. Али оно није само способност или вештина проверавања и процене, већ, пре свега способност сазнавања и учења (Despotović 1997). Стицање знања омогућује проширење обима мишљења, превазилажење ограниченог круга персоналног искуства и стицање критеријума за адекватну процену. Амерички психолог Guilford је помоћу факторске анализе открио факторе евалуације. Садржину евалуације чине: проверавање хипотеза у пројекту, проналажење најбољих критерија за избор одговарајућих решења задатка која ће бити заснована и документована, фактор логичке евалуације дефинише се као способност суђења и закључивања, где се узима за критеријум логичка конзистентност. Овај фактор садржи и

способност дедуковања, тј. способност извођења логичких закључака који су конзистентни у односу на премисе. У факторе евалуације спада и способност употребе старог искуства у новим ситуацијама.

Dressel i Mayhew (према Квашчев 1967) под критичким мишљењем подразумевају следеће: 1. идентификовање важних одлука, 2. препознавање лажних претпоставки, 3. препознавање предрасуда и емоционалних фактора у предавању, 4. способност доказивања чињеница, 5. разликовање релевантних од ирелевантних појава, 6. разликовање битног од споредног, 7. проналажење чињеница које помажу генерализацију, 8. способност контроле логичке повезаности и доследности градива, 9. способност извођења закључака на основу оправданих разлога. Исти аутори сматрају да се и следеће радње убрајају у критичко мишљење: 1. препознавање проблема, селекција и евалуација информација у релацијама проблема, 2. тестирање хипотеза и других пробних одговора, 3. заузимање ставова и предузимање акције после критичког разматрања проблема.

Они су оспособљавали студенте да препознају лажне претпоставке, да вреднују доказе или ауторитете, да увиђају стереотипије, клишеа, предрасуде и емоционалне факторе у предавању, да разликују релевантне податке од ирелевантних, битне од споредних, и да проналазе оправдане закључке и идентификују најважније одлуке. Они су критичко мишљење испитаника развијали помоћу следећих вежби: 1. проналажење погрешака у уопштавању, 2. алтернативно решавање проблема, где испитаници морају да елиминишу нетачне одговоре да би тачно решили задатак, 3. проналажење кључних идеја у параграфу, 4. критичка анализа есеја, 5. анализа писмених извештаја. Исти психолози наводе низ техника и облика рада у циљу развијања критичког мишљења испитаника.

Glaser (према Квашчев 1967) сматра да способност критичког мишљења садржи три ствари: 1. став који управља да се проблеми разматрају промишљено, 2. познавање метода логичког испитивања и резоновања и 3. вештину у примењивању ових метода. Под критичким мишљењем подразумева се сталан напор у испитивању веровања или претпоставки различитих облика знања у циљу осветљавања доказа и потврђивања закључака. Оно, такође, изискује, способност препознавања проблема, скупљање важних информација, препознавање неадекватних чињеница, вредности и претпоставки, тачно интерпретирање чињеница, процењивање доказа и евалуација аргумената, откривање логичких релација између пропозиција и тестирање истинитости изведених закључака.

Glaser је вежбао способности критичког мишљења код студената на следећи начин: разумевање природе дефиниције, логички принципи и структура дефиниције, вежбање у доказивању, у разумевању значења логике доказа, разумевање природе логичке импликације, апликације основних логичких принципа, елиминисање погрешног резоновања, вежбање у дедуктивном и индуктивном закључивању, оспособљавање испитаника да примењују научни метод у испитивању проблема, вежбање у препознавању предрасуда као фактора који утиче на развијање погрешног мишљења о одређеним појавама, анализа пропаганде итд. Материјал за вежбање биле су новине, часописи и школске публикације. Изведе-

не вежбе у експерименталној групи утицале су на развој способности критичког мишљења испитаника. Студенти су научили да промишљеније разматрају проблеме, да доказују, да проналазе аргументе и чланцима и уџбеницима, затим, развиле су вештине у примењивању логичких метода испитивања и резоновања.

У нашем испитивању пошли смо од претпоставке да ће вежбање студената у анализовању битних односа и веза и градива у наставном процесу утицати на развијање њихових способности критичког мишљења из следећих разлога: анализујући битне везе и односе градива испитаници морају критички да вреднују податке, да вреднују важност аргумената и чињеница, да процењују и одређују релевантност и значај података у одређеном контексту, да свестраније и више критички вреднују битне идеје градива. У процесу анализе значајних веза градива испитаници морају да синтетизују, апстрахују и уопштавају битне податке и везе градива. У овој ситуацији испитаници са више сигурности одређују степен тачности или нетачности изведених закључака, уочавају имплицитне идеје у датим тврдњама, одмеравају значајност аргумената и идеја у датим задацима.

Полазећи од радне претпоставке да анализовање битних веза и односа градива утиче на формирање критичког мишљења, поставили смо и задатак да утврдимо да ли ниво мотива постигнућа утиче на развој критичког мишљења. Претпоставили смо да ће развој критичког мишљења бити већи код студената који имају виши ниво мотива постигнућа. Ми нисмо директно вежбали студенте у развијању њихових способности критичког мишљења. Други испитивачи су, после давања теста критичког мишљења вежбали исте оне способности испитанике које мери и тест критичког мишљења. Користили су сличан материјал и задаци су били слични задацима из теста критичког мишљења. У овим условима природно је очекивати повећање одређених способности критичког мишљења.

1. ПРОБЛЕМ

Основни проблем на који желимо да понудимо одговор јесте: да ли се критичко мишљење може изменити ако студенти за време наставног процеса користе одређене технике за усвајање знања и да ли постоје разлике у критичком мишљењу код студената који се разликују у погледу мотива постигнућа.

1.1. Варијабле истраживања

Критичко мишљење – односи се на способност мисаоне анализе проблема, логичког истраживања и резоновања, навођења и вредновања аргумената.

Експериментални фактор (вежба) – Током вежбања студенти су анализирали битне везе и односе, формулисали су и реформулисали проблеме, класификовали чињенице. Вежбе су извођене у оквиру редовне наставе и на гра-

диву предвиђеном наставним програмом из опште психологије током једног семестра. Радило се на задацима типа: давање наслова прочитаном тексту, формулисање проблема, реформулисање проблема, класификовање чињеница по битности. На основу скорова опште интелигенције и мотива постигнућа формирали смо експерименталну и контролну групу.

Мотив постигнућа – односи се на потребу која се изражава у жељи да се постигне и оствари нешто, да се нешто савлада и да се манипулише послом, људима и идејама, да се савладају препреке и да се постигне нешто што се цени, да се такмичи са другима и да се истиче пред другима, да се уложи велики напор да би се постигло нешто што се тешко достиже (Marej, према Simonović 2007).

2. МЕТОД

Узорак – Испитивање је извршено на узорку од 100 студената прве године Државног Универзитета у Тетову (64 студената на одсеку Психологије и 36 студената на одсеку Педагогије – разредна настава).

Табела 1. *Структура узорка према полу студената*

Одсек	N	Експериментална група		Контролна група	
		Мушки	Женски	Мушки	Женски
Психологија	64	2	32	4	26
Педагогија	36	1	15	1	19
N	100	3	47	5	45

Инструменти – *Watson–Glaser-ов тест критичког мишљења*, који укључује серију од пет субтестова (закључивање, препознавање претпоставки, дедукција, интерпретација и евалуација аргумената), а сваки субтест сачињава 16 тврдњи. Најнижи могући скор сваког субтеста је 0, а највиши 16. Релијабилност теста методом тест ретест у периоду од три месеца износи 0.73 (Watson, G & Glaser, E. 2002).

МОП-2002-је скала *Ликертовог типа* и садржи 55 ставки и пет нивоа слагања са сваком од њих (1–5). Инструмент садржи 4 компоненте: такмичење са другима, истрајност у *остваривању циљева*, *остваривање циљева као извор задовољства*, *оријентација ка планирању*. Инструмент има задовољавајуће метријске карактеристике (Cronbach alfa износио је 0.91) (Francesko, M., Mihic, V.& Bala, G. 2002).

Обрада резултата – У обради података коришћени су различити статистички поступци из SPSS-19 пакета (M, SD, анализа варијансе ANOVA и t-тест).

Ток испитивања – Испитивање је спроведено за време наставе са студентима Државног Универзитета у Тетову. Према нивоу мотива постигнућа формиране су две групе: експериментална и контролна група (Табела 1), који

се не разликују у погледу мотива постигнућа (t = 0.15, Табела 2). У периоду од три месеца, за време наставе, студенти експерименталне групе училе су наставно градиво користећи технике критичког мишљења (Zwiers 2006), док је контролна група студената учила на уобичајени начин.

3. РЕЗУЛТАТИ

Између обе упоређиване групе у иницијалној ситуацији не постоје разлике у погледу критичког мишљења (t (98) = 0.11, p > 0.05), али, у финалној ситуацији постоји значајна разлика у критичком мишљењу у прилог експерименталне (t (98) = 3.74, p < 0.01) (Табела 2). До сличних налаза дошли су и други истраживачи (Watson & Glaser 2002; Walsh & Paul 1986; Kvaščev 1967).

Табела 2. *Значајност разлика експерименталне и контролне групе у критичког мишљења у иницијалној (1) и финалној ситуацији (2); значајност разлике експерименталне и контролне групе у иницијалној ситуацији у погледу мотива постигнућа*

	Експериментална група (E) (N = 50)		Контролна група (K) (N = 50)		
	M	SD	M	SD	t
Критичко мишљење (1)	36.04	5.20	35.92	4.88	0.11
Критичко мишљење (2)	39.36	5.28	35.48	5.07	3.74**
Мотив постигнућа (1)	208.24	16.55	207.68	16.75	0.15

Табела 3. *Значајност разлика у критичком мишљењу експерименталне групе у иницијалној и финалној ситуацији (E1–E2), и контролне групе у иницијалној и финалној ситуацији (K1–K2)*

Групе	M	SD	M	SD	df	t
Експериментална (E) (N = 50)	36.04	5.20	39.36	5.28	49	4.53**
Контролна (K) (N = 50)	35.92	4.88	35.48	5.07	49	0.61

Између иницијалне и финалне ситуације констатирали смо развој критичког мишљања за експерименталну групу (t = 4.53, p < 0.01), односно, вежбање студената у анализовању битних односа и веза градива утиче на развој критичког мишљења (Табела 3).

Претпоставили смо да ће развој критичког мишљења бити већи код студената који имају већи ниво мотива постигнућа, па смо искључили студенте са просечним мотивом (N = 8) (Табела 4).

Табела 4. *Број испитаника експерименталне и контролне групе који се разликују по мотиву постигнућа*

	Исподпросечан мотив постигнућа	Просечан мотив постигнућа	Натпросечан мотив постигнућа	N
Е – група	23	3	24	50
К – група	21	5	24	50
N	44	8	48	100

Мада разлике нису значајне, студенти са натпросечним мотивом постигнућа и експерименталне и контролне групе имају нешто већа постигнућа на тесту критичког мишљења него они са исподпросечним мотивом (Табела 5).

Табела 5. *Дескриптивни показатељи критичког мишљења студената који се разликују у погледу мотива постигнућа – финална ситуација (2)*

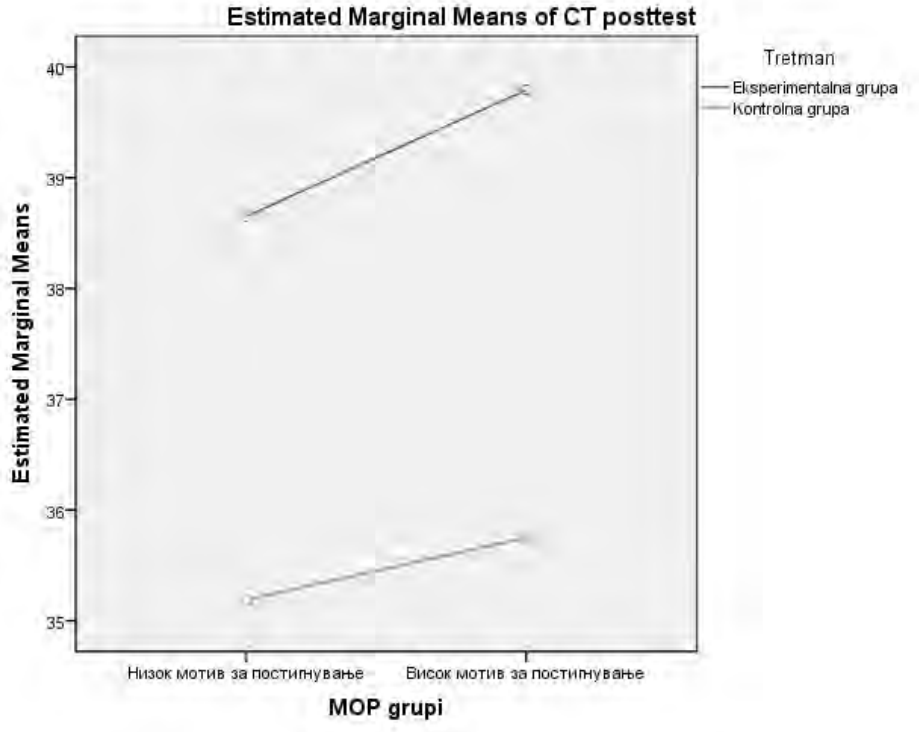
Третман	Групе са различним мотивом постигнућа	M	SD	N
Експериментална група	Исподпросечан мотив постигнућа	38,65	5,449	23
	Натпросечан мотив постигнућа	39,79	5,004	24
	Тотал	39,23	5,201	47
Контролна група	Исподпросечан мотив постигнућа	35,19	6,210	21
	Натпросечан мотив постигнућа	35,75	4,183	24
	Тотал	35,49	5,173	45
Тотал	Исподпросечан мотив постигнућа	37,00	6,015	44
	Натпросечан мотив постигнућа	37,77	4,999	48
	Тотал	37,40	5,491	92

Табела 6. *Двосмерна АНОВА критичког мишљења експерименталне и контролне групе, АНОВА за испитаникеса исподпросечним и натпросечним мотивом постигнућа и АНОВА експерименталне и контролне групе са исподпросечним и натпросечним мотивом постигнућа – финална ситуација*

Извор	SS	df	MS	F	Значајност
Третман (Експериментална – контролна група)	322,767	1	322,767	11,820	,001**
МОП група (исподпросечан мотив – натпросечан мотив)	16,549	1	16,549	,606	,438
Третман * МОП групи	1,928	1	1,928	,071	,791
Грешка	2402,914	88	27,306		
Тотал	131445,000	92			

Резултати једноставне двосмерне АНОВЕ за критичко мишљење показују да једина значајна разлика постоји између студената експерименталне и контролне групе (F (1;88) = 11.820, p 0.01) (Табела 6).

Графикон 1 приказује критичко мишљење експерименталне и контролне групе у финалној ситуацији за испитанике са исподпросечним и натпросечним мотивом постигнућа. Мада разлика није статистички значајна без обзира на то да ли су испитаници чланови експерименталне или контролне групе, испитаници са натпросечним мотивом постигнућа постижу боље резултате него они са исподпросечним мотивом постигнућа. Студенти експерименталне групе (исподпросечни и натпросечни) имају већа постигнућа на тесту критичког мишљења него студенти контролне групе.



Графикон 1. *Промене критичког мишљења експерименталне и контролне групе који се разликују по мотиву постигнућа*

На основу ових налаза не можемо тврдити да на развој критичког мишљења утиче ниво мотива постигнућа, односно не можемо тврдити да ће боље напредовати у критичком мишљењу студенти са већим мотивом постигнућа.

4. ДИСКУСИЈА

Да бисмо одговорили на питање да ли је мотив постигнућа кључни фактор за развој критичког мишљења, проверили смо интеракцијске ефекте вежбања критичког мишљења студената и мотива постигнућа. Резултати нису потврдили важност мотива постигнућа за развој критичког мишљења, односно, закључили смо да је улога самог вежбања важнија. До сличних налаза дошли су и други истраживачи (Watson & Glaser 2002; Walsh & Paul 1986; Kvaščev 1967). Покушаћемо да објаснимо у чему је већа заслуга вежбања.

Током вежбања студенти су анализирали битне везе и односе, формулисали су и реформулисали проблеме, класификовали су чињенице.

Под утицајем *анализовања битних веза и односа* градива у наставном процесу, чланови експерименталне групе су у финалном испитивању у односу на успех у иницијалном испитивању значајно напредовали у способности за уочавање разлика међу степенима тачности или нетачности или вероватноће неких закључака који су изведени из датих чињеница, способности одмеравања и интерпретирања вредности чињеница и уочавања разлике између непроверених уопштавања и могућих закључака.

Вежбање испитаника да *формулишу проблем* утиче на развој критичког мишљења јер ова активност води до развоја ставова испитаника да се уздржавају од брзог суђења и закључивања. Свестрана анализа задатка актуализује старо знање студената и утиче на развијање њихових способности критичког мишљења. Свестрана анализа задатка утиче на потпунију актуализацију старог знања, како би пронашли најзначајније елементе старог знања који омогућавају правилно формулисање проблема. Ово се може извршити помоћу критичке евалуације аргумената постављеног проблема и активираног старог знања. Критичко вредновање података утиче на извођење нових веза градива, јер у току вредновања упоређују се чињенице са различитих становишта. Развијање критичког мишљења помоћу формулисања проблема зависи и од превазилажења услова дате проблемске ситуације и њеног повезивања са другим аналогним проблемским ситуацијама. У процесу формулисања проблема испитаници се ослобађају од функционалне фиксираности градива услед разнолике и свестраније усмерености њиховог мишљења на проблем који решавају.

На развијање критичког мишљења утиче и *реформулација проблема*, јер су испитаници усмерени да градиво опажају на нов начин, да проналазе нове везе и односе градива. Да би савладали градиво на нов начин и открили његове нове релације, испитаници у процесу реформулисања проблема морају критички да вреднују истинитост откривених нових значења садржаја градива. Реформулисање проблема оспособљава испитанике да неконформистички мисле, да се ослобађају стереотипног понашања у процесу решавања проблема, што омогућава већу флексибилност према градиву које се усваја.

Класификација чињеница по битности усмерава испитанике да вреднују све податке градива у односу на њихову значајност у датом контексту садржаја градива. Формирани систем вредновања чињеница усмерава испитанике да процењују значајност и јачину аргумената у процесу класификације градива, да проверавају тачност уопштавања и закључака.

Наше истраживање представља скроман прилог испитивању ефикасних путева заснивања наставе на што већем броју процеса мишљења. За време наставе много је важније савлађивање метода и техника рада него стицање знања, оспособљавање студената да сагледају проблеме са свих страна, да их комбинују, преуређују и примене на нов начин, да одступају од утврђених навика, стереотипа и шаблона. Од развијености критичког мишљења зависи ослобађање испитаника од конформистичког, шаблонског, рутинског и нефлексибилног рада у настави и методу учења, а такође и превазилажење конформизма и стереотипија.

Литература

Despotović, M. (1997). *Znanje I kriticko misljenje u odraslom dobu*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Beograd.

Frančeško, M., Mihić, V. & Bala, G. (2002). Struktura motiva postignuća merena skalom MOP2002. U: Čukić, B. i Frančeško, M. (ur.): *Ličnost u višekulturnom društvu: organizacijska multikulturalnost i evropski identit.* Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju, br. 4, str. 134–143.

Kvaščev, R. (1967). *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.

Simonović, M. (2007). Motiv za postignućem – karika školskog uspeha. *Stetoskop. info Moje zdravlje.*

Watson, G. & Glaser, E. (2002). *Watson - Glaser critical thinking appraisal – UK Edition*. London: Psychological Corporation.

Walsh, D. & Paul, R. W. (1986). *The Goal of Critical Thinking: from Educational Ideal to Educational Reality.* Washington, D. C.: American Federation of Teachers.

Watson, G. & Glaser, E. (2002). *Watson - Glaser critical thinking appraisal* – UK Edition. London: Psychological Corporation.

Violeta Arnaudova, PhD.
University „Ss. Cyril and Methodius“, Faculty of Philosophy, Skopje, Macedonia
Hana Rusi
State University, Tetovo

INTERACTION EFFECTS BETWEEN CRITICAL THINKING EXERCISE AND STUDENTS MOTIVATION FOR ACHIEVEMENT

Summary

The aim of the research was to determine the interactive effects of students' critical thinking exercise and motivation of achievement in order to answer the question whether the motivation is the key factor of development of critical thinking. The hypothesis effect from critical thinking exercise is higher in students with bigger achievement motive, was tested on a sample of 100 first-year students of the State University of Tetovo (64 from department from psychology and 36 students from department from Pedagogy-class teaching), which based on achievements motivation test were divided into experimental and control groups. For testing of critical thinking was applied Glaser-Watson test, a motivation which was measured by the test MOP-2002. Statistical analysis was done using a simple two-way ANOVA. The results show that between students from experimental and control groups, which were an average motivation there is a statistically significant difference in the test of critical thinking ($F (1, 88) = 11\ 820$, $p > 0.01$).

Key words: *kritical thinking, motivation for achievement, students*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 159.922.7
Прегледни научни чланак
стр. 287–296

Проф. др Љупчо Кеверески
Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола, Педагошки факултет, Битола

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ПРИМЕНЕ КОГНИТИВНИХ МАПА У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА

Апстракт: У раду се говори о менталној, тј. когнитивној мапи, револуционарној педагошко-психолошкој алатки 21. века (аутор Тони Бузан). То је најбољи начин учења, јер паралелно активира леву и десну хемисферу мозга. Како каже сам аутор, мапе су настале као резултат властите фрустрације традиционалних клишеа учења, који су постали недовољно инспиративни у новом модернистичком педагошком амбијенту. У раду се полази од претпоставке да се применом когнитивних мапâ у настави олакшава учење, побољшава мотивација и подстиче развој креативности. Циљ је да се афирмише потреба примене, али и демистификују неке тајне когнитивних мапâ које су присутне у педагошкој пракси. Когнитивна мапа као визуелна техника нелинеарног приказа информација и својеврстан дијаграм специфичне форме које приказују развој идеје, имплицира ново радијационо мишљање као и менталне писмености (*radiant thinking, mental literacy*). Узорак сачињавају студенти из прве и треће године на смеровима: учитељ, васпитач и језички смер Педагошког факултета у Битољу. Резултати сигнализирају да се применом когнитивних мапа у настави и учењу код ученика мењају и иновирају ментални обрасци учења који одговарају њиховим менталним стратегијама.

Кључне речи: *педагошке импликације, когнитивна мапа, менталне стратегије, обрасци учења.*

Увод. – Појава *когнитивне револуције* („Cognitive revolution“), као назив за интелектуални покрет који почиње 1950. године, означава нови концепт у когнитивним наукама са повећањем интердисциплинарне комуникације и истраживањима. У том контексту, реализује се велики број истраживања у области психологије, антропологије, лингвистике, који су под снажним утиском две значајне фигуре у когнитивној науци – Жана Пијажеа (Jean Piaget, 1896–1980) и Лава Виготског (Lev Vygotsky, 1896–1934) (в. Schunk 2008: 106).

У традиционалним и савременим педагошким и психолошким истраживањима велики број аутора бави се педагошким, методичко-дидактичким, пси-

холошким и другим димензијама ефикасног учења. У овом контексту, можда и није логично тражити некакав консензус, јер је учење пре свега педагошко-психолошка категорија која је мултидимензионално условљена и детерминисана. Имајући у виду наш проблем, предмет и циљеве истраживања где су у фокусу когнитивне мапе, ми ћемо узети у обзир когнитивне дефиниције учења Адамсовог – учење се састоји у реорганизацији поља које је детерминисано неком задовољеном потребом, али и Креча и Крачфилда – учење је реорганизација когнитивног поља. Тако теоријску основу овог истраживања чине најновија биофизиолошка и неурофизиолошка истраживања, како каже Бузан, тог задивљујућег био-компјутера људског мозга. Сматра се да је у току протеклих десет година акумулирано чак 95% свих икад прикупљених информација о људском мозгу. Још смо увек врло далеко од потпуног разумевања шта се одиграва док користимо најлепши, најсложенији, најкомплекснији, најмистериознији и најснажнији објект познатог универзуму – људски мозак приликом учења (Бузан и Бузан 1999: 9).

Што се тиче емпиријских истраживања који су у тесној вези са нашом проблематиком, навешћемо следеће ауторе: Чарлс Шерингтон (Chales Sherrington), Pjotr Kuzmic Anokin, Роџер Спери (Roger Sperry), Орнштајн (Ornstein), Зајдела (Zaidel), Блох (Bloch) и други. Истраживања показују да за време процеса учења људски мозак примарно памти: податке с почетка периода учења (ефекат првенства); податке с краја учења (ефекат скорашњости); све повезане чињенице са појмовима и обрасцима; све наглашене чињенице због значаја или јединствености; све чињенице које нарочито привлаче неко од пет чула – чињенице које су од нарочитог значаја за личност. У последњих двадесет година овог века извршено је истраживање на 100.000 људи свих континената. Они су селектирали 20 подручја где је неопходно направити промене. Неки од њих су: брзина читања, концентрација, вербалне вештине комуникације, мотивација, организација времена, анализа проблема, вештини учења, разбирање наученог, вођење белешке и друге (Бузан 2000: 19).

Истраживања показују да групна реализација мисаоних мапа има изразиту социјалну рефлексију, јер се тако брзо шири ментална енергија код оних који то раде (Buzan 2002: 73). Можемо рећи да су ове констатације у непосредној корелацији с нашим проблемом, предметом и циљевима нашег истраживања.

Шта је когнитивна мапа? – У овом контексту, навешћемо једну дефиницију когнитивног учења која је у тесној вези са израдом когнитивних мапа, а то се може дефинисати као индивидуални конзистентни приступ у организовању и процесуирању информације за време учења (Messick, 1984). Ту се посебно ставља акценат на перцептивну организацију наставног материјала који се потом дизајнира у виду когнитивне мапе.

Значај познавања когнитивних стилова ученика – студената је у непосредној вези са развојем когнитивних стратегије учења, наглашава у своме истраживању R. J. Riding (1997).

Когнитивна мапа (енг. *mind mapping*) јесте визуелна техника нелинеарног приказа информација које се користе као својеврстан дијаграм специфичног облика: приказује идеје, а садржи речи, слике и реченице. Назива се још *ментална мапа*, *мапа ума*, *умна мапа* – називи које је дао британски психолог Тони Бузан. Когнитивна мапа представља организације мисли и чињеница на природан начин рада људског мозга, те је зато накнадно присећање података много лакше и поузданије. Она се најчешће користи за сумирања знања, презентације идеја и представља технику која побољшава креативност, олакшава памћење и евоцирање комплексног садржаја информација. Како каже сам аутор Бузан, она је најбољи начин учења јер активира леву и десну хемисферу мозга. Она даје још веће ефекте ако се поштују основни закони мапирања: коришћење истицања, коришћење асоцијације; она буди јасност, развија лични стил, користи хијерархију, користи нумерички поредак и слично. С друге стране, она представља моћно графичко средство које даје шансу уму да ослободи свој потенцијал – што доводи до побољшања размишљања, учења и повећава укупни учинак. Бузан (1999: 48) наводи да мапа ума поседује четири основне карактеристике: (1) предмет пажње је кристализован у централној слици; (2) главне теме се гранају из централне слике; (3) гране садрже кључни лик или кључну реч и (4) гране формирају повезану структуру.

Когнитивна мапа може бити обогаћена бојама, сликама, шифрама и другим симболима који одају аутентичност и креације ума структурисања наставног садржаја. Због тога њен аутор каже да је то супериорна техника учења, те да још нико није поставио проблем који се не може успешно представити и решити.

Шта кажу корисници мапа ума? – С циљем да добијемо импресију о томе шта поједини корисници мапа ума мисле о њој, наводимо истраживање које су урадили аутори мапе (Бузан и Бузан 1999: 50) на узрасту од петогодишњака па до осталих нивоа пословања и образовања и то на следеће начине: (а) огледало ума, (б) средство за брига о мозгу, (в) права алатка за ментално тестирање, (г) мрежа мисли усмерена ка циљу, (д) мој ментални вулкан, (ђ) средство за изражавање интелигенције, (е) испољавање унутрашњих мисаоних обрасца, (ж) најобухватнија техника за креативно размишљање, (з) пут(еви) до менталне слободе и (и) начин уживања.

Сматрамо да су сви описи релевантни и да одражавају индивидуална и субјективна искуства креирања мисаоних мапа. Они дају реалну слику пројекцији од линеарног – једнодимензионалног, латералног – дводимензионалног до мултидимензионалног размишљања.

Мапа ума као мултидимензионално средство за памћење и огледало креативности

Мултидимензионално у овом контексту значи да мапа ума, за разлику од једнодимензионалне перспективе, омогућава стварање унутрашње тродимензионалне слике која користи перцепцију, мишљење, имагинацију, асоцијације и друге менталне функције које се комбинирају у креирању мисаоне мапе. Можемо рећи да се стварањем асоцијативне везе појединим речима, бојама, сликама и другим вербалним и невербалним симболима, ствара уникатан субјективан механизам и дизајн који се зове *ментална мапа конкретне наставне јединице*. Допринос развоју креативности применом менталне мапе можемо уочити приликом стварања асоцијативних веза вишег реда које уобличавају ментални образац својствен конкретном ученику. Сматра се чак да је мапа ума идеално прилагођена креативном размишљању јер се користе све способности које се везују за креативност, као што су: имагинација, асоцијација, флексибилност, оригиналност и друге. У процесу мапирања ума креативног размишљања постоје пет фаза: (1) брза рафална мапа ума; (2) прва реконструкција и ревизија, (3) инкубација, (4) друга реконструкција и ревизија и (5) завршна фаза. Ако бисмо сумирали ове фазе у некакве краће секвенце, значило би да се у првој фази ствара или открива централни концепт, у другој се интегришу генериране идеје, у трећој се дистанцирамо и опуштамо од интензивне менталне окупације и све то финишира повезивањем различитих елемената у једну целину у виду мапа или неко друго тражено решење.

Методологија истраживања. – У овом истраживању извршена је примена, провера мишљења о мисаоним мапама, мотивација, ефекти и импликације у настави у студентској популацији. *Истраживачка идеја* је подржана емпиријским истраживањима, пре свега Тонија Бузана, који је дао највећи допринос развоју ове проблематике. Истраживање је имало пет *циљева*: (1) испитати интерес студената за рад с когнитивним мапама на часовима психологије; (2) испитати мотивацију пре и после рада с мисаоним мапама; (3) утврдити разлике у ставовима у односу на примену когнитивних мапа по полу; (4) утврдити ефекте од примене когнитивних мапа код студената и (5) уочити прихватање израде, односно реализације наставних садржаја помоћу когнитивне мапе код слабих и бољих студената.

Хипотезе истраживања. – *Основна хипотеза* је гласила: претпоставља се да коришћење мисаоне мапе доводи до повећања или тенденције развоја успеха, интереса, креативности и мотивације код студената. То се заснива на претходним прелиминарним испитивањима неких аспеката и ставова студената о когнитивним мапама. У оквиру опште хипотезе поставили смо следеће *посебне хипотезе*: (1) Очекује се повећан интерес за коришћење когнитивних мапа у процесу учења код студената; (2) Мотивација израда когнитивних мапа повећава се са временом; (3) Студенти који су чешће користили односно примењивали когнитивне мапе у процесу учења показали су већи општи успех; (4)

Студенти су показивали већу креативност у изради когнитивних мапа како је пролазило време примене когнитивних мапа; (5) Не постоје значајне разлике на основу пола у односу на интерес, успех, мотивацију и креативност код студената у изради когнитивних мапа.

Организација и ток истраживања. – Истраживање је реализовано у школској 2012/2013. години у току редовне наставе психологије на педагошком факултету у Битољу. Пре почетка године – пре реализација наставе – студенти су попуњавали упитник о знању, искуству, ефектима, интересима и другим аспектима који се односе на когнитивне мапе.

Узорак. – Испитаници су били 65 студената прве и треће године Педагошког факултета у Битољу из три смера: наставници, васпитачи и језички смер (приказ *табела 1*).

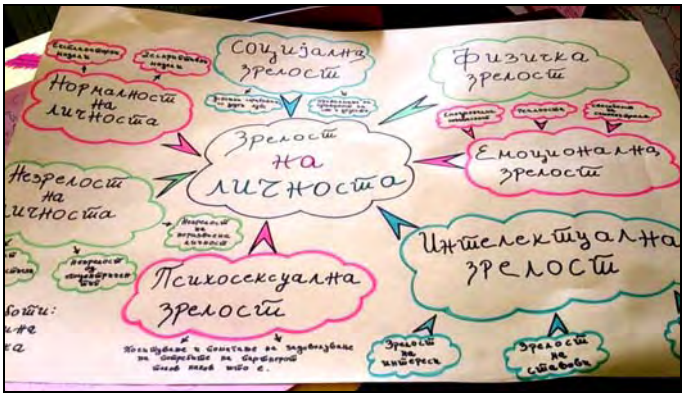
Табела 1.

Наставни предмети	Број студената	Школска година 2011/2012.	Смер	Година студирања
Општа психологија	15	15	учитељи	прва
Развојна психологија	12	12	васпитачи	прва
Психологија за наставнике	38	38	језички	трећа
Укупно	65	65	/	/

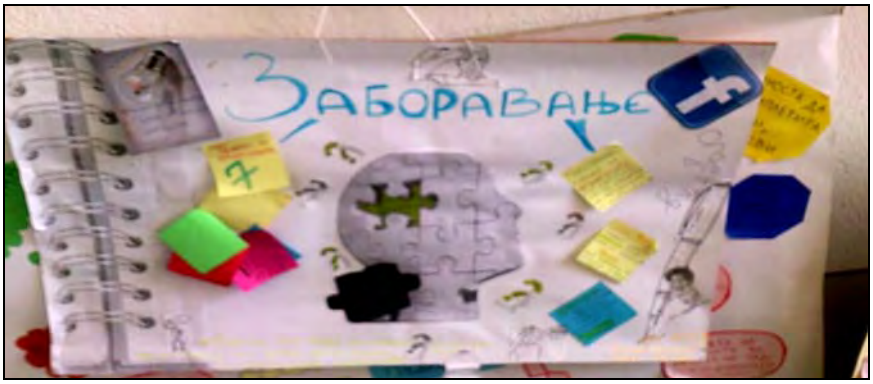
У овом истраживању користили смо *дескриптивну методу* истраживања. За прикупљање истраживачког материјала користили смо технику израде умних мапа на задатим наставним јединицама по разним наставним предметима које су слушали студенти: *Општа психологија* (емоције, мотивација, интелигенција, учење, памћење, заборављање); *Развојна психологија* (хронолошка периодизација психофизичког развоја, развој говора, родитељски стилови); *Психологија за наставнике* (социјална перцепција, оцењивање – докимологија, Блумова таксономија, личност). Когнитивне мапе су креиране по истим педагошким инструкцијама за све студенте.

Резултати и дискусија. – Приказ резултати истраживања представићемо у два облика: (1) анализа умних мапа које смо добили после задавања задатка за њихову израду и (2) ставови или дескрипција умних мапа од стране студената, односно шта они значе за њих. Критеријуми тумачења умних мапа били су: узраст, пол, наставна јединица, начин израда, време реализације задатка, мотивација студената, естетски изглед, педагошка вредност, фактографска детаљизација, логична асоцијативност и други критеријуми. Следе прикази мисаоних мапа.

Мисаона мапа 1. *Зрелост личности* (прва година, општа психологија)



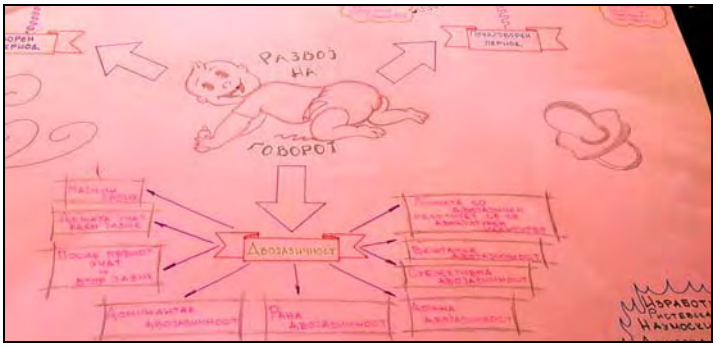
Мисаона мапа 2. *Заборављање* (прва година, Општа психологија)



Мисаона мапа 3. *Мишљење* (прва година, Општа психологија)

Мисаона мапа 4. *Брак* (прва година, Развојна психологија)

Мисаона мапа 5. *Говор* (прва година, Развојна психологија)



Мисаона мапа 6. *Развој психичког живота*

Мисаона мапа 7. *Даровитост*

Мисаона мапа 8. *Емоционална интелигенција*

Интерпретација. – У процесу процена когнитивних мапа студената користили смо следеће критеријуме:

- *Логичка детализација* – односи се на то колико су студенти извршили логичке релације приликом представљања појмова од посебног према појединачном;
- *Педагошка функционалност* – мисли се на то колико су когнитивне мапе корисне приликом поновног присећања, односно учења;
- *Креативно представљање* – колико студенти креативно представљају укупни расположиви фонд појмова из наставне јединице;
- *Креативна презентација* значи да ли студенти пресликавају или на оригиналан начин презентују појмове пред осталим студентима.

После анализе когнитивних мапа према претходним критеријумима, закључили смо: (1) Највећа логичка детализација уочава се код мисаоне мапе – **мишљење**; (2) Највећу педагошку функционалност има мисаона мапа – **заборављање**; (3) Најбоље креативно представљање уочено је код мисаоне мапе – **брак и развод брака, развој психичког живота, емоционална интелигенција и даровитост**; (4) Најбоља креативна презентација је код мисаоне мапе – **брак и развод брака, развој психичког живота, емоционална интелигенција и даровитост.**

У процени когнитивних мапа према наведеним критеријумима били су укључени и студенти који су се изјашњавали индивидуално. Можемо да кажемо да постоје велике сличности у крајњим проценама наставника и студената.

Когнитивне мапе (студентске импресије). – У вези са истраживањем било је значајно сазнати какво мишљење имају студенти о значају умних мапа.

Студенти су овако описивали когнитивне мапе: *нови начин учења*; *лако се ради, брзо се памти и дуго траје*; *ово је нешто ново*; *више смо мотивисани за рад*; *ово нам омогућава бољу креацију*; *за мене је то слобода духа*; *ово мени даје целовиту слику за ствари*; *мало је тешко док се почне*; *подстиче нашу креативност*; *развија се наша логика*; *нема једноставног меморисање речи*; *тражи се целина а не ситнице* и др.

Закључак. – Закључна разматрања у раду поделићемо у два дела: (1) она која се односе на резултате истраживања и (2) она која се односе и јесу у директној вези са педагошким импликацијама примене менталне мапе у настави. Закључци који се односе на континуирану примену, израду и ефекте когнитивних мапа код студената могу се уобличити на следећи начин: (а) студенти показују већи интерес за њену примену; (б) показују већу мотивацију приликом избора других педагошких облика; (в) показују бољи школски успех; (г) уочавају развој и повећање креативности у изради когнитивних мапа.

У закључку навешћемо корист мапа ума у креативном размишљању који наводе Т. Бузан и Б. Бузан (1999: 151), а то су: (а) аутоматски користе све способности креативног размишљања; (б) генеришу менталну енергију, (в) повећавају креативне асоцијације и интеграције, (г) лове идеје које су скривене или су на периферији размишљања, (д) повећавају вероватноћу стицања нових знања и генерисања нових идеја; (ђ) оснажују процес инкубације и сл. Релативно лако се могуе увести у наставу без обзира на пол и узраст; не тражи се посебна припрема примене; врло се радо прихватају; уложени труд доноси видљиве резултате; градиво се не заборавља тако лако; прекидају круг апатичности и незаинтересованости; омогућују прегледан начин понављање градива; већу ангажованост на часу; опуштену педагошку атмосферу и већу мотивисаност за рад и др. Хендикеп нашег истраживања био је и у томе што је ограничен број студената укључен у истраживање, свакако и у томе што нисмо били у могућности да наше резултате упоредимо са подацима других истраживача јер такве радове нисмо нашли у литератури у Македонији. Данас свакако можемо ићи даље у изради мисаоних мапа помоћу модерне технологије користећи најпопуларније апликације као што су: Freemind i Mind Manager. Можда ће то бити скорашња будућност у изради когнитивних мапа и примени у процесу учења.

Литература

Buzan, T. (1981). *Make the Most of Your Mind*. London: Cambridge – Colt Books.

Buzan, T. (1988). *Harnessing the ParaBrain*. London.

Buzan, T. (1989). *Speed and Range Reading*. Newton Abbot David Sharles.

Buzan, T. i Buzan, B. (1999). *Mape uma*. Beograd: Finesa.

Buzan, T. (2000). *Brzo citanje*. Beograd: Finesa.

Buzan, T. (2002). *The power of social intelligence*. Pymble, Australia: Harper Collins Publishers.

Buzan, T. (2004). *Kako izrađivati mentalne mape*. Zagreb: Veblecommerce.

Messick, S. (1984). *The nature of cognitive styles: problems and promise in educational practice*. Educational Psychologist.

Riding, R. J. (1997). *Styles of Creativity and Problem Solving*. London.

Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: an educational perspective*. London: Upper Saddle River, N. J.

Prof. Dr. Ljupčo Kevereski
„St. Klement of Ohrid“ University of Bitola, Faculty of Education, Bitola

EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF COGNITIVE MAPS APPLICATION IN THE PROCESS OF LEARNING

Summary

This paper discusses the so-called mental or cognitive maps, one of the most advanced pedagogical and psychological tools of 21st century (author Tony Buzan). This is the best way to learn, because it activates the left and the right hemisphere of the brain simultaneously. According to the author, maps were created as a result of the frustrations of learning traditional clichés that have become insufficiently inspiring in a new modernist pedagogical environment. The paper starts from the assumption that the use of cognitive maps in teaching facilitates learning, improves motivation and stimulates creativity. The aim is to promote the needs for the application, and to demystify some of the secrets of cognitive maps that are present in pedagogical practice. Cognitive map, as a visual representation technique of a non-linear display of information and a diagram of a specific form showing the development of an idea, implies a new radiant thinking and mental literacy. The sample consists of students of the first and third year on the following departments: a teacher-training department, a pre-school teacher training department and the department of linguistics at the Pedagogical Faculty in Bitola. The results indicate that the application of cognitive maps in teaching and student learning changes and innovates the mental patterns of learning that fit their mental strategies.

Key words: *educational implications, cognitive maps, mental strategies, patterns of learning*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371. 671(497.11)
Изворни научни чланак
стр. 297–308

Žana Bojović, PhD
University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice
Danijela Vasilijević, PhD
University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice

IDENTIFYING AND PERCEIVING BEAUTY THROUGH TEXTBOOKS IN SERBIA*

Abstract: Aesthetic education is an integral part of the comprehensive development of the personality, achievable through a unique process of identification, observation and evaluation of beauty. This research is focused on the first step in that process. We limited ourselves to a narrower, but nonetheless very important research problem, styding aesthetic characteristics of the three textbooks for primary school, significant for the development of the ability to identify and perceive beauty. We wanted to determine whether, and in what measure, a school textbook, as a superior scenario of learning and a compulsory school textbook stimulate students to identify and perceive beauty. The study has shown that primary school textbooks hold certain aesthetic elements appropriate for stimulating and developing the ability to identify and perceive beauty, but not in a sufficient measure.

Key words: *student, textbook, aesthetic values, identification of beauty, perception of beauty.*

INTRODUCTION

In nature, life and art there is a lot of beauty that many individuals do not notice, because their abilities for observing such qualities are not developed enough. To possess a developed sense of beauty implies the developed abilities for identifying and perceiving aesthetic qualities. Hegel says that sensuality is an essential part of art, *conditio sine qua non* (according to Focht 1959: 30). One should bear in mind that the elements of sensory cognition – sensation, perception, notion, and the elements of logical, rational congition – concept, judgement and conclusion (Vasilijević 2004: 63). In order to comprehend something, one should observe it thoro-

* This paper was written as a part of the project, № 179026, *Teaching and Learning: Problems, Goals and Perspectives*, supported by the Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia.

ughly and properly, and observation can be common (devoid of detail and schematic) and artistic (rich in detail and essential qualities that reveal the form and content). Here, the work of teachers is crucial. He picks adequate questions and tasks related to sensory perception, which focus the students' perception on the important. The teacher leads, he guides the students' perception, he makes it conscious, and as a result of this, active observation occurs. In order to learn the essential characteristics of the observed, the perception needs to be planned, organised and guided, with a clear goal and precisely defined tasks. Observation is associated with reflection, because we learn the facts through observation, and we reach generalisation through thinking (Vasilijević 2004: 74).

In order for perception of beauty to be complete, the senses have to be normally developed. Aesthetic values from the surroundings stimulate aesthetic perception as an energetic activity, they develop the abilities of the sensory organs, neural and intellectual processes and sensations.

Observation is the starting point of the contact with art and beauty of reality. Unlike perception in practical activities, aesthetic perception is less selective, it is more comprehensive, free and imaginative. Through perception, reality occurs in a richer, more dynamic and diverse appearance, and on top of that, affective elements are also associatd with perception. Beauty does not impose itself on everyone and of its own accord, but only to those who can perceive aesthetic qualities of shapes, colours, sounds, words, motions..., as well as their harmony. If there is no ability of identifying and perceiving, there is no possibility for experiencing. An interesting explanation of perception was given by Jean-Jacques Rousseau, who pointed out that the man learned to see, just as he learned to feel, in other words, to see well was to have a keen sense. Thus, a painter confronted with a beautiful landscape, or a beautiful painting, gets carried away with something an ordinary observer does not even notice (Eco 2004: 237).

Perception in its meaning encompasses all those psychological processes caused by the sensory stimuli, with the help of which the sensory experience is turned into impressions. This way, an individual, by receiving sensory signals from his/her surroundings, acquires impressions on things, perceives and comprehends something, all through the senses. Perception, as an individual ability, depends on several factors, particularly on the characteristics of the stimuli, psychological state of the observer (his motives, emotions, experience, age, etc.) and his physiological mechanisms (receptors, neural conductors and brain). By perceiving the space, the world in which he lives, a child is introduced to various objects, colours, sounds, relations, light, shapes, etc. (Laketa, Vasilijević 2006: 71).

To observe is to be aware of the objects through the senses and to try to reach that which the author wanted to say to the observer. An aesthetic relationship is formed between the observed work of art and the observer, and within it, the observer passes an aesthetic judgement, defined by the sense of satisfaction, or dissatisfaction. It is a complex, interactive system in which, through the establishment of an

aesthetic relationship between the artist and the recipient of the hidden message of the artwork, in terms of aesthetic judgement, occurs a special form of nonverbal communication, within which perception is realised through the activation of experiencing beauty (Li-Hsiang Hsu 2009: 3). It can be argued that perception is more cognitive, than affective, or conative, although it exhibits all three aspects, and not seldom. It is an organised complex, although several of its components can sometimes be recognised separately. It is usually very hard to distinguish between an integrated whole that makes a perception event and associations, memories and feelings that arise (English, English 1972: 363–364).

When it comes to the theory of beauty, ancient Greek philosophy advocated the principle of harmony and proportion, whereas the sophists were against the principle of harmony and symmetry, and their understanding of beauty was represented in the attitude that different people liked different things. In order to be beautiful, an object must be so structured, so as to corresponds to the observational powers of the observer (Draškić Vićanović 2002: 22). Thomas Aquinas's understanding of the concept of beauty is interesting: „Beautiful are the things that we like when we look at them“. In other words, objects, phenomena, artistic forms are beautiful when we look at them, which means that when they are not observed, there is no effect of beauty, i. e. there is no beauty without the subject's awareness (Draškić Vićanović 2002: 26).

Perception is an active process in which not only the external characteristics of objects, processes and phenomena are observed, but also the inner, often hidden content and structures of things, i. e. the hidden messages of the author, which makes the experience more dynamic. The concept of beauty was discussed in all social formations, with more or less success, with certain twists or stagnations toward one or other philosophical thoughts or standpoints. What is common, to a certain extent, for all definitions of the concept of beauty, is the need for the presence of the external object (object, phenomenon, process), as an external challenge, something that triggers the mind to act and encourages the development of the ability to identify and observe.

TEXTBOOK CONTENT AND THE ABILITY TO IDENTIFY AND PERCEIVE BEAUTY

In a school setting, sensory modalities of children of different ages represent different potentials, in terms of aesthetic sensibility; we should get acquainted with them and respect them during the development of aesthetic abilities. The school possess the abilites to enable students to recognise the objects, phenomena and works with aesthetic quality and, by using them, to build and develop aesthetic sensibility and creative attitude of students toward their surroundings.

The first step in building aesthetic sensibility lies in encouraging the identification and perception of beauty on the appropriate textbook content. The student uses the textbook with the asistance of the teacher, but also independently. This way, the student is qualified for self-education. A textbook, the content of which is interesting to the student in terms of its aesthetic qualities, becomes an instrument and a source of development of the student's aesthetic culture. Students' independent work on textbook content contributes to the development of aesthetic culture and it is one of its essential characteristics, which is why is the assumption that it „has to become the student's tool for intellectual work, and has to be structured in a way which enables independent work...“ (Malić 1986: 13) fully justified. Independent work of students that develops the ability for perceiving beauty, in some school subjects, such as music education, may be limited because of the nature of knowledge and skills acquired in music education classes (Rojko 1996: 121).

Aesthetic value can influence the student in two ways: it can leave him indifferent, or it can generate strong emotions, which depends on the level of development of the ability to identify and perceive beauty, but also on the aesthetic quality of the observed work of art. Therefore, it is important to train students to identify and perceive beauty. Requirements for the selection of content of aesthetic education, aimed at encouraging abilites for perceiving beauty are the following: selection of content with explicit aesthetic and artistic quality; compatibility of the selected content for the students' age; compatibility of the selected aesthetic content with the goals, tasks and principles of easthetic education (Perić 2004: 402).

Based on these requirements, we can conclude that the selection of quality content of aesthetic education in primary school implies textbook content rich in certain aesthetic qualities. The structural elements of textbook content (basic text, illustrations and didactic-methodological apparatus, questions and tasks) must be designed so as to inspire strong impressions, in other words, they must be provocative enough to launch the process of identifying and perceiving, so as to start and develop cognitive, affective and conative processes. During obseration and perception, often more than one sense is engaged, but usually only one has the basic informational role. Data gathered from several senses are further organised on the basis of the previous aesthetic experience, which is defined as „the interaction of the artistic product and the individual“ (Lagoutte 2007: 21).

Textbook authors face difficulties in selecting the works of art from different fields (literature, music and art education) appropriate to children's preferences, motives, age and life experience. Textbook content should enable the student to identify and perceive beauty in nature and art, to become familiar with line, colour, substance, shape, rhythm, harmony, tone and other aesthetic elements, and at the same time with the means of expression. The goal is not to burden students with verbal and bookish methods of learning, and for them to come into contact with aesthetic values in this way only, rather it is necessary for textbook content to have a good incentive basis for the development of the sensory-emotional contact with aesthetic qualities.

Textbook content with a well-differentiated aesthetic component differentiate the aesthetic perception of students more completely and clearly. If we add the didactic-methodological apparatus of the textbook, the elements of which improve the quality of aesthetic perception, then the aesthetic culture of students becomes richer.

During the class, the student uses the textbook under the teacher's guidance, whether it is an artistic text, sheet music, or some other content, significant for the creative work of students. This is possible if a teacher plans and coordinates the work of students well. But what after school? Textbook should be a source of information on aesthetic culture even after school hours, whether we have tasks regarding the aesthetic aspect of the person, or the informative content in the form of a good illustration, or content from the field of linguistics or artistic subjects.

This problem has intrigued us to begin studying the internal structure of textbook content (Serbian Language, Art and Music Education for primary school students). It is necessary for aesthetic education to have an interdisciplinary concept, and to be achievable though content of high aesthetic quality, adjusted to the individual abilities of students.

RESEARCH METHODOLOGY

Research problem: Bearing in mind that the textbook represents a multi-layered phenomenon, which requires deep reading, identifying of certain deep assumptions, invisible at first glance, it has a pretension to become a cultural model for the development of aesthetic experience of students. In other words, man creates culture, which is, as a result of a generational legacy, passed on through textbooks appropriate for encouraging the development of aesthetic abilites.

Theoretical analysis of the internal structure of textbooks should reveal whether, and in what measure, educational content of the Serbian Language Textbook, Music and Art Education textbooks influence the ability of identifying and perceiving beauty and whether they provide the opportunity for the student to develop himself as a person, in regard to aesthetic culture in every segment of life.

Without diminishing the functionality of textbooks for other school subjects, we believe that these textbooks (Serbian Language, Art Education and Music Education for primary school) best correspond with the possibility for stimulating aesthetic abilities. We wanted to know *in what measure do these textbook include aesthetic elements suitable for the development of the ability to perceive beauty in older primary school students*? We studied the degree of functionality of the content in specified terms in three textbooks for the 4th, 5th and 6th grade of primary school.

Case study: The content of textbooks for the linguistic and artistic groups of subjects greatly influences the student, which is exactly the goal of teaching. Thro-

ugh the adoption of aesthetic elements of the content of Serbian Language, Art Education and Music Education for primary school, the student alters his personality, his aesthetic abilities develop. On the other hand, the student, according to his individual characteristics, knowledge, aesthetic abilities, value system, etc, adopts textbook content in his own way, adapts it and composes it into new structures.

This research is focused on the textbook elements important for encouraging the ability to identify and perceive beauty in objective, natural and social reality. Appropriate and functionally built textbook content, in aesthetic sense, enables the student to get acquainted with a range of elements, for example: word, verse, line, colour, substance, shape, rhythm, harmony, tone...

Research goal: The general goal of this research is to determine the quality of textbook content, significant for stimulating the students' ability for identifying and perceiving beauty. Starting with the general goal of this research, we have determined the specific goal, and that is to determine the frequency of the structural elements of the content, significant for stimulating the development of the ability to identify and perceive beauty.

Research objectives:

(1) Determine the degree of presence of the structural elements in the Serbian Language Textbook, Music Education Textbook and Art Education Textbook (texts, illustrations, sheet music, questions and tasks) for 4th, 5th and 6th grade of primary school that stimulate the development of the ability to identify and perceive beauty;

(2) Establish the difference in encouraging the development of the ability to perceive beauty between the Serbian Language Textbook, Art Education Textbook and Music Education Textbook for 4th, 5th and 6th grade of primary school.

Starting from the *general hypothesis*: that textbook content (Serbian Language, Art Education and Music Education) includes aesthetic values necessary for the development of the ability to identify and perceive beauty, we defined two *specific hypotheses* of this research:

(1) There is a statistically significant difference between the structural elements (texts, illustrations, sheet music, questions and tasks) in the Serbian Language Textbook, Art Education Textbook and Music Education Textbook, which are important for the development of the ability to identify and perceive beauty.

(2) There is a statistically significant difference between the aesthetic values of the Serbian Language Textbook, Art Education Textbook and Music Education Textbook.

Starting from the constructivist approach, in this reearch, we used the method of *theoretical analysis*, and because of the specific nature of the research objectives, we used the technique of *content analysis* by: a) quantitative analysis of the frequency of the structural elements (texts, illustrations, sheet music, questions and tasks) that are

in the function of stimulating the ability to perceive beauty; b) qualitative analysis of the textbook content aimed at discovering the hidden messages in the text, which cannot be measured otherwise. As a rule, quantitative and qualitative methods complement each others and cannot be strictly separated in studying textbooks (Pingel, 2005, p. 45). The complete analysis was carried out on several levels: from description via qualitative analysis, toward conducting pedagogical and didactic implications. Before analysing the content, we have established the units of analysis, and they are every text, sheet music, question, task and illustration in the textbook.

Study sample consists of the Serbian Language Textbook, Art Education Textbook and Music Education Textbook for 4th, 5th and 6th grade of primary school, which were used in primary schools in Užice during the school year 2010/11, and approved by the Republic of Serbia's Ministry of Education and Science.

RESEARCH RESULTS

It has been determined, as shown by the data in Table 1, that there are values (structural elements) in the textbooks for Serbian language, art education and music education, appropriate for the development of identification and perception of beauty. This research has shown that such elements exist in all textbooks, and that their sum equals 392 analysed units. Between two and three-fifths of that number, or 52,55%, relates to illustrations, little less than one-fifth, or 18,88%, to text, and as much (18,88%) to tasks. Questions do not include a significant number of elements of the aesthetic character (8,93%), whereas such aesthetic values that relate to sheet music are least represented (only 0,77%).

Viewed by grades, representation of the aesthetic elements of identifying and perceiving beauty is the following: in 6th grade textbooks 39,80%, in 5th grade textbooks 36,73%, and in 4th grade textbooks 23,47%. Therefore, identification and perception of beauty is most represented in 6th grade textbooks, and least represented in 4th grade textbooks. The obtained $\chi 2$ equals 89.30, with df = 8 and p = 0.000, which implies there is a great statistically significant difference between the structural elements of these textbooks.

Table 1. *Summary overview of the aesthetic elements in the Serbian Language Textbook, Art Education Textbook and Music Education textbook for 4th, 5th and 6th grade of primary school*

Structural elements of the textbook content by grades						In total	
Grade	Text	Sheet music	Illustration	Question	Task	f	%
4.	26	1	56	8	1	92	23.47
5.	26	2	45	12	59	144	36.73

Structural elements of the textbook content by grades						In total	
Grade	Text	Sheet music	Illustration	Question	Task	f	%
6.	22	0	105	15	14	156	39.80
In total	74	3	206	35	74	392	100
%	18.88	0.77	52.55	8.93	18.88		

$\chi 2 = 89.30$ df = 8 p = 0.000

Keeping in mind that fourth graders (aged 10 to 11) are, to a great degree, characterised by (in cognitive and experiental sense) a period of concrete operations, it is reasonable to expect that their learning and experiencing are still in many ways tied to concrete objects, processes and phenomena, as well as their external characteristics. Starting from the capacities of these students, from their individual characteristics, especially those which belong to the domain of the cognitive, affective and aesthetic sensibility, it is natural to expect that the design of textbooks' aesthetic qualities follows this obviousness, and that it is still the main idea in composing the content. Our research has not confirmed this tendency, in fact, something quite the opposite from our assumption has happened, something to which the content analysis umistakably points, because the number of illustrations in the textbooks for 6th grade of primary school is twice the number of illustrations in the textbooks for 4th grade of primary schol. This raises the question of the appropriateness of the aesthetic content of textbooks to the psycho-physical characteristics of students.

It was natural to expect the number of illustrations would decrease together with the development of students and that illustrations would gradually give way to the text, because the text intensifies the identification and perception of beauty and brings about the fullness and clarity of aesthetic experience.

By moving from class teaching to subject teaching, students move from the period of concrete operations to the period of formal logical operations, which is very important, not only for their cognitive development, but for their aesthetic development as well. Students are gradually released from excessive obviousness and they focus on abstractions. This is one of the arguments why the aesthetic content of textbooks for this age should be more oriented to the text, because on these bases students get the opportunity to, through the analysis and synthesis of aesthetic qualities, express and develop their aesthetic potentials on a much higher level.

The obtained results on the sheet music, as an instrument of identifying and perceiving beauty, equal 0,77%, which is justifiable, because sheet music is actually music notation written on paper, and its authors believe it has purely educational character. Sheet music in the music education textbook starts stimulating the sense of hearing only with the use of a musical instrument, and only then its value concerning identification and perception of certain tones that merge into the expected composition, improves. This is the only way in which sheet music can influence the perception of beauty.

Table 2. *Summary overview of the content elements of perceiving beauty by grades*

Textbooks	Serbian Language			Music Education			Art Education		In total
	4th grade	5th grade	6th grade	4th grade	5th grade	6th grade	5th grade	6th grade	
Content elements of perceiving beauty	70	45	37	22	53	11	46	108	392
	17,86%	11,48%	9,43%	5,61%	13,52%	2,80%	11,73%	27,55%	100%

$\chi 2 = 128,15$ df = 1 and p = 0,01

The obtained results show there is a statistically significant difference in the internal structure of textbooks. The calculated $\chi 2 = 128,15$ compared to limit values: 3. 841 and 6.635 with an appropriate degree of freedom df = 1 on the given levels of significance (0,05 and 0,01) shows there is a statistically significant difference in the level of representation of aesthetic elements of perceiving beauty. Textbook content of the Art Education Textbook for 6th grade leads in this field, because almost one-third of its content relates exactly to stimulating the ability to identify and perceive beauty (Table 2).

CONCLUSION

Broader theoretical framework of this research indicates that the phenomenon of identifying and perceiving beauty has not been studied enough in pedagogical theory and practice, that the identification and perception of beauty are influenced by various factors, among which the school textbook has a significant role. Since the school textbook is focused on educating students of primary and secondary school, there is an inevitable question of its content, functions and goals in the development of young people, both as individual and social beings. We were not interested in the broader context of the textbook and its polyvalent function, but only in one segment of its content and function, encompassed in the first step of aesthetic education, expressed through identification and perception of beauty. The subject of our research is limited on studying these aesthetic values in several primary school textbooks, Serbian language textbooks, art education textbooks and music education textbooks for 4^{th}, 5^{th} and 6^{th} grade.

By quantitative and qualitative analysis of the content, we have confirmed the basic hypothesis of the scientific research, that Serbian language textbooks, art education textbooks and music education textbooks for primary school, as a whole, contain certain elements beneficial for the development of the students' ability to identify and perceive beauty. Further, more in-depth content analysis has discovered that

the studied textbooks do not contain enough stimulating elements for identifying and perceiving beauty, and that this problem requires considerably more attention, both in theoretical and empirical terms. Also, we have established a statistical difference on the 0,001 level of significance, between the content aesthetic values of textbooks aimed at identifying and perceiving beauty, which, in many ways, are not adjusted to the age characteristics of students.

The contribution of this paper is to show the uneven representation of the aesthetic elements of textbook content important for stimulating abbilities of observation and perception of the beautiful, as the first link in the aesthetic development of pupils' abilities. Unevenness is the result of a shallow didactic shaping where textbooks are not conducive to respect the principles of teaching, learning and age characteristics of pupils in general.

Bibliography

Arnhajm, R. (1987). *Umetnost i vizuelno opažanje – psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Doran, P. M. (ed.) (1978). *Conversations avec Sézanne*. Paris: Macula.

Draskić Visanovic, Iva Lj. (2002). *Estetsko culo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Eco, U. (2004). *Povijest ljepote*. Beograd: Plato.

English, H. B., English, Ch. A. (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*. Longmans, green and Co., Beograd: Savremena administracija.

Foht, I. (1959). *Istina i biće umjetnosti, filozofsko-estetske rasprave o umjetnosti*. Sarajevo: Svjetlost.

Huzjak, M. (2011). Osjećaji, razum i umjetničko djelo. Zbornik radova: *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju*, Zagreb: €CNSI – Europski centar za sustavna i napredna istraživanja, str. 86–97.

Laketa, N., Vasilijevic, D. (2006). *Osnovi didaktike*. Užice: Učiteljski fakultet.

Lagoutte, D. (2007). *Introduction à l'histoire de l'art, chapitre „la culture visuelle“*, Paris, Hachette (2° édition), 1–39, преузето 6.3.2013.

Li-Hsiang H. (2009). Le visible et l`expression, Study on the Intersubjective Relation between Visual Perception, Aesthetic Feeling, and Pictorial Form, *L`ecole hautes etudes en Sciences Sociales*, str. 1–419, preuzeto 6.3.2013: http://tel.archives-ouvertes. fr/docs/00/40/17/39/PDF/TheseLihsiangHsu_03.pdf

Malić, J. (1986). *Koncepcija savremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.

Pingel, F. (2005). *Prirucnik UNESCO za pročavanje i reviziju udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.

Proust, M. (1904). Préface à Ruskin 1885, in Proust 191–(1919b), A l'ombre des jeunes filles en fleurs, II, in *A la recherch du temps perdu*. Paris: Gallimard, col. „Bibl. de la Pléiade“, 1988. t. III.

Perić, D. (2004). *Pedagogija i umetnost*. Beograd: Akademija lepih umetnosti.

Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.

Vasilijević, D. (2004). *Formiranje pojmova o prirodi*. Užice: Učiteljski fakultet.

Доц. др Жана Бојовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Проф. др.Данијела Василијевић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПРОНАЛАЖЕЊЕ И СПОЗНАВАЊЕ ЛЕПОТЕ У УЏБЕНИЦИМА У СРБИЈИ

Резиме

Естетско образовање је саставни део свеобухватног развоја личности, које се постиже путем јединственог процеса идентификације, посматрања и процене лепоте. Ово је истраживање усмерено на први корак у том процесу. Ми смо се ограничили на ужи, али свакако веома важан проблем истраживања, на проучавање естетских карактеристика три уџбеника за основну школу, важна за развијање способности да се идентификује и спозна лепота. Желели смо да утврдимо, да ли, и у којој мери, школски уџбеник, као супериоран сценарио за учење и обавезан школски уџбеник, стимулише ученике да идентификују и опазе лепоту. Студија је показала да уџбеници за основне школе садрже извесне елементе погодне за стимулисање и развој способности да се идентификује и опази лепота, али не у довољној мери.

Кључне речи: *ученик, уџбеник, естетске вредности, идентификација лепоте, опажање лепоте*.

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3
Прегледи научни чланак
стр. 309–318

Doc. dr Jelena Maksimović
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu
Dragan Cenić
Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Nišu

AKCIONA ISTRAŽIVANJA U NASTAVI I KVALITET VASPITNO-OBRAZOVNOG PROCESA

Apstrakt: Akciona istraživanja predstavljaju fleksibilni proces u kome se smenjuju akcija (promena, poboljšanje) i istraživanje (razumevanje, znanje). Za razliku od tradicionalnog istraživačkog pristupa, u kojem teorija prethodi praksi u normativnoj formi, u akcionim istraživanjima teorija je nerazdvojni deo prakse. Problem između teorije i prakse i kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa u akcionim istraživanjima leži u činjenici da neki od nastavnika nisu svesni svojih teorijskih polazišta i uverenja u pozadini prakse. U radu se govori o interpretativnoj i kritičkoj paradigmi, u kojima se status i uloga istraživača, odnos pedagoške teorije i istraživanja, sa jedne strane, i praktičnog vaspitnog rada, sa druge strane, posmatraju drugačije. Upravo u kritičkoj ili konstruktivističkoj perspektivi, nastavnici, na osnovu istraživanja i kritičkog promišljanja svoje prakse mogu da formulišu pedagoške teorije i da istovremeno menjaju praksu i kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa kao i uslove u kojima se ona odvija. Poseban osvrt autori su posvetili ulozi i značaju nastavnika refleksivnog praktičara u nastavi.

Ključne reči: *akciona istraživanja, nastavnik istraživač, refleksivni praktičar, vaspitno-obrazovni proces, nastava*.

UVOD

Akciona istraživanja predstavljaju fleksibilni proces u kome se smenjuju akcija (promena, poboljšanje) i istraživanje (razumevanje, znanje). U savremenoj literaturi (Maksimović i Banđur 2013: 595–10; Maksimović 2012; Winter & Munn-Giddings 2001: 8) najčešće se navodi kako su akciona istraživanja studije socijalne situacije u čijoj realizaciji učestvuju oni koji su neposredni učesnici te situacije s ciljem unapređivanja prakse i kvaliteta njenog razumevanja. Zajednički elementi u svim odredbama akcionog istraživanja jesu: izvođenje istraživanja u realnoj vaspitno-obrazovnoj situaciji, menjanje prakse kao cilj istraživanja i način saznavanja te prakse i participacija učesnika u toj situaciji u svim fazama istraživanja. Početni impuls uvek je neki problem, jedna realnost koja se uočava kao problematična, ne-

zadovoljavajuća ili krizna, a prvi korak u istraživanju je određivanje ciljeva istraživanja i akcije, kao i planiranje neposredne akcije.

Akciona istraživanja vezana su za unapređivanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa i polaze od drugačijeg epistemološkog poretka društvenih nauka i društvene prakse, pa se zbog toga bitno razlikuju od klasičnih metodoloških istraživačkih modela. Iako su najavila novu paradigmu u humanističkim naukama osamdesetih godina prošlog veka, pre svega u pedagogiji, ovu posebnu vrstu inovativnih istraživanja obeležava težnja da se uz saznavanje predmeta ili teme istraživanja, kao cilja istraživanja, pojavi promena vaspitno-obrazovnih odnosa, od čega se u prošlosti često odustajalo u okviru društvenih nauka. Napomenućemo da akciona istraživanja nisu usmerena samo na unapređenje prakse, već i na unapređivanje razumevanja tog procesa. Odnosno, ako akciona istraživanja nisu usmerena na neposredno unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse, ona ne mogu imati znak i obeležja akcionih istraživanja.

AKCIONA ISTRAŽIVANJA U SVETLU KRITIČKE PARADIGME

Primenjena na područje vaspitanja i obrazovanja, kritička paradigma, pored pozitivističke (empirijsko-analitička) i interpretativne (istorijsko-hermeneutička) paradigme, kroz akciona istraživanja nastoji da unapredi obrazovanje, evaluaciju i samoevaluaciju istraživača, kao i metodološka pitanja pedagogije. Kritička teorija, nastala u okviru Frankfurtskog filozofskog društva, tridesetih godina u Nemačkoj, težila je da izgradi teoriju društva kako bi istovremeno bila i kritika savremenog građanskog društva i nudila načine za njegovo progresivno menjanje. Njeni najvažniji predstavnici bili su Mark Horkhajmer (Max Horkheimer), Teodor Adorno (Theodor W. Adorno), Erih From (Erich Fromm), Herbart Markus (Herbert Markuze), Frans Njuman (Franz Neumann) i drugi. Zbog nepovoljnih prilika većina je emigrirala u SAD gde su nastavili sa radom, ali uglavnom na samostalnim projektima. Međutim, posle drugog svetskog rata duh Frankfurtske škole oživljava u delima Jirgena Habermasa (Jürgen Habermas) i Alfreda Šmita (Alfred Schmidt). Umesto pozitivističkog odvajanja teorije i praktičnog delovanja, kao i tretiranja praktičnih pitanja kao tehnike, predstavnici ove kritičke teorije insistiraju na jedinstvu teorije i prakse.

Prikazaćemo Habermasovu teoriju (Habermas, 1968)[1], budući da se ona uzima kao teorijsko-epistemološko ishodište akcionog istraživanja. Kritička teorija društva Habermasa je metateorija „između filozofije i nauke“, koja teži da dođe do onoga što je „praktično neophodno i istovremeno objektivno moguće“ (Habermas

[1] U radu je pored originalnog dela Jirgena Habermasa (Jürgen Habermas 1968) konsultovan i prevod Miodraga Cekića, u izdanju Nolita, pod nazivom *Saznanje i interes*, štampano 1975. godine u Beogradu.

1968). Saznanje je, prema Habermasu (Habermas 1968: 34), rezultat ljudske aktivnosti koja je motivisana prirodnim potrebama i interesima.

Kritička teorija društva Habermasa kreće se od čiste kritike (otkrivanja ideoloških zabluda, menjanja svesti) ka kritičkoj praksi. Ona postavlja jedinstvo teorije i prakse, tako da se sama javlja kao refleksivni elemenat društvene prakse. Kritička teorija o obrazovanju je, po vlastitom razumevanju, utemeljena u emancipacijskom interesu i nužno je normativna, pa se obrazovanje poima kao komunikacijsko delovanje koje „nastaje na defektima trenutne stvarnosti pred horizontom neke buduće mogućnosti“. Preciznije, teorija i praksa su misaoni i praktični momenti u dijalektičkom procesu refleksije, prosvećenja i akcije. U svom radu *Teorija i praksa*, Habermas (Habermas 1974: 32) na sledeći način formuliše odnos teorije i prakse: (...) posredovanost teorije i prakse mogu se jedino razjasniti ako na početku razlikujemo tri funkcije koje se procenjuju na osnovu različitih kriterijuma: formiranje i širenje kritičnih teorema, koje mogu da izdrže naučni diskurs, organizacija procesa prosvećenja, u kome se takve teoreme primenjuju i mogu testirati iniciranjem procesa refleksije unutar grupa na koje su ti procesi usmereni; i selekcija primerenih strategija, rešavanje taktičkih pitanja i izvođenje političke borbe. Na prvom nivou, cilj je istinit iskaz, na drugom autentičan uvid, a na trećem razborite odluke“. Nadovezujući se na ova pitanja, Habermas (Habermas 1988: 21) ističe u Hegelovoj filozofiji pojam subjektivnosti i kaže da subjektivnost (...) donosi sa sobom pre svega četiri konotacije: (1) individualizam, (2) pravo kritike, (3) autonomija delovanja, (4) idealistička filozofija. Ako sada razmotrimo kritičku paradigmu, sa stanovišta kako Habermas određuje kritičku društvenu nauku, jasno je da se ona u određenju predmeta i funkcije naučnog istraživanja, odnosa između istraživača i praktičara, bitno razlikuje od interpretativne i empirijsko-analitičke paradigme. Predmet kritički zasnovane društvene nauke je sama društvena praksa. Ona i nije drugo do kritička refleksija te prakse. Funkcija nauke i naučnog istraživanja nije otkrivanje univerzalnih zakonitosti društvenog života niti samo interpretativno razumevanje subjektivnih značenja aktera socijalnih situacija i odnosa, već emancipacija i menjanje prakse. U kritičkoj paradigmi odnos između teorije i prakse postavlja se dijalektički. Praksa nije polje primene i provere „tehničkih“ rešenja koja su dedukovana iz teorije, kako taj odnos određuje samo pozitivistička paradigma, niti polje praktičnog odlučivanja, koje je samo „informisano“ interpretativnom teorijom.

Na temelju Habermasovih ideja Kar i Kemis (Carr i Kemmis 1986: 149–150) postavljaju pet osnovnih zahteva koje ova teorija mora zadovoljiti: (1) Pristup kritičke društvene nauke u pedagoškim istraživanjima odbacuje pozitivistička gledišta o racionalnosti, objektivnosti i istini, budući da je istina istorijsko i društveno utemeljena, i vidi samu nauku kao mogućnost za emancipaciju članova društva. (2) Kritička društvena nauka zavisi o značenju i interpretacijama učesnika: pojmovi u kritičkim pojmovima moraju biti utemeljeni na jeziku i iskustvu samorefleksivne zajednice i zadovoljavati kriterijume istinitosti i komunikativnosti. (3) Društvena nauka uvodi kritički proces samorefleksije čija je svrha razlučivanje ideološki iskrivljenih ideja i interpretacija od onih koje to nisu, te razlikovanje iskrivljene samosvesti od neiskrivljene. (4) Kritička

društvena nauka koristi metodu kritike kako bi identifikovala i razotkrila sve aspekte društvenog poretka nad kojima učesnici nemaju kontrolu i koji sprečavaju njegovu razumnu promenu i njeno organizovanje strateških akcija usmereni su uklanjanju i nadvladavanju ograničenja razumne promene društva. (5) Kritička društvena nauka je praktično usmerena i nastoji pomoći praktičarima u informisanju o akcijama koje treba da poduzmu kako bi rešili svoje probleme i uklonili frustracije.

Moglo bi se reći da sa kritičkog stanovišta, teorija predstavlja reflektovanu praksu, a praksa promišljeno i angažovano delanje u pravcu otklanjanja tih zabluda i ograničenja, Kar i Kemis (Carr & Kemmis 1986: 152) formulišu kritički pristup pitanju odnosa teorije i prakse kao: „...pristup u kome interpretacije aktera igraju centralnu ulogu, ali u kome je potrebno više praktičnog prosuđivanja“. Neophodno je da oni „... razvijaju sistematsko razumevanje uslova koji oblikuju, ograničavaju i određuju akcije, kako bi se ograničenja mogla uzeti u obzir. Ovo sa svoje strane iziskuje aktivno učešće praktičara u artikulaciji i formulisanju teorija koje su imanentne njihovoj praksi i razvijanje tih teorija putem kontinuirane akcije i refleksije“. Konačno, kritička paradigma odlikuje se time kako određuje ulogu istraživača i učesnika u pedagoškoj i socijalnoj situaciji koja se istražuje. Učesnici u jednoj vaspitno-obrazovnoj situaciji nisu „predmet“ istraživanja za objektivnog i neutralno postavljenog istraživača. Oni su, da upotrebimo Habermasovu formulaciju, „podruštvljeni subjekti koji se uzajamno saznaju i priznaju kao nezamenljive individue“. Interpretativni istraživač, premda blizak posmatranim subjektima uz korišćenje „kontrolisane subjektivnosti“, ipak ostaje vrednosno neutralan i akciono neangažovan. Tek kritička paradigma iziskuje potpunu saradnju između istraživača i praktičara i to tako da istraživač učestvuje u pedagoškoj i socijalnoj akciji, a praktičari postaju istraživači sopstvene prakse.

Interpretativni pristup, koji uključivanjem subjektivnih objašnjenja razumevanja smisla, namera, gledišta, svih učesnika u istraživanju, predstavlja osnovu akcionih istraživanja, ali može brzo dovesti do pristranih zaključaka. Učesnici, naime, zbog svoje pozicije „unutrašnjeg“ posmatrača mogu se zatvoriti u krug vlastitih interpretacija, koje ne vode adekvatnim rešenjima (Kožuh i Mažgon 2001: 143–148). Ostvarivanje zahteva po promeni postojećeg stanja, koji je konstitutivan u akcionim istraživanjima, sigurno je znatno doprinelo drugačijem odnosu između istraživanja i prenosa rezultata istraživanja u neposrednu praksu. Definisanje problemskih područja u učestvovanju sa praktičarima – nastavnicima, brza i uspešna promena i rešavanje konkretnih problemskih situacija doprinosi produbljenom razumevanju delovanja mehanizama unutar prakse i stvaranju novih saznanja, što oblikuje uslove za podizanje kvaliteta nastavnog procesa. Značajnu ulogu u tome imaju nastavnikov profesionalni razvoj i autonomnost njegovog delovanja. Ova dva vidika nalaze svoju realizaciju u konceptu akcionih istraživanja, jer težnja za drugačijim, plodnijim odnosom između teoretičara i praktičara, između akademskih istraživača i nastavnika doprinosi tome da nastavnici postaju aktivni nosioci istraživačkog procesa u svim njegovim fazama i nisu samo „popunjivači anketa“ i izvršitelji, odnosno korisnici rezultata istraživanja. Sve to vodi ka stvaranju važnog profesionalnog znanja. Produblji-

vanje uvida u vlastitu praksu, proučavanje mehanizama njenog delovanja i determinisanje vlastite uloge unutar tog sistema sadrže jaku saznajnu i didaktičnu komponentu, bez koje nema uspešnih, a naročito ne trajnih promena.

ZNAČAJ NASTAVNIKA REFLEKSIVNOG PRAKTIČARA ZA KVALITET VASPITNO-OBRAZOVNOG PROCESA

Termin „nastavnici kao istraživači“ prvi put je upotrebio Lorens Stenhaus (Lorense Stenhouse) 1975. godine u knjizi *Uvod u istraživanje i razvijanje kurikuluma* (*An introduction to Curriculum Research and Development)*. Od tada pa sve do danas, istraživanja nastavnika – praktičara nisu samo tema pedagoških metodoloških rasprava, već i realnost. Nastavnici – praktičari sve češće se javljaju kao partneri istraživači ili samostalni istraživači u malim i akcionim istraživanjima. Teorija o nastavniku-praktičaru popularnost duguje pokušaju da odgovori na pitanje kako da prevaziđemo jaz između teorije i prakse u obrazovanju nastavnika. Istraživanjem proučavanja i obrazovanja nastavnika utvrđuje se široka baza merljivih varijabli i empirijskih proverljivih saznanja o njihovim odnosima. U središtu pedagoških istraživanja stoje odnosi između pristupa proučavanja i ishoda učenja u specifičnom obrazovnom i širem socijalnom kontekstu. Njumen (Newman 2000) predstavlja klasifikaciju istraživanja nastavnika: (1) narativna istraživanja, u kojima nastavnik istražuje ličnu istoriju obrazovanja, sa ciljem da sagleda njen uticaj na vrednosti koje zastupa preduzeta akcija, (2) tradicionalna istraživanja nastavnika, u kojima se, takođe, koristi narativni pristup, ali koja uključuju dnevnike nastavnog rada, učeničke radove, zvanične dokumente, a za cilj imaju da nastavnik sagleda na koji način različiti faktori utiču na njegov rad, (3) kritička istraživanja, u kojima se obrazovanje stavlja u red političkih stvari i istražuje unutar institucionalnog sistema, (4) studije slučaja, sveobuhvatna istraživanja jednog ili male grupe učenika, koja imaju za cilj da nastavnik spozna implicitne pretpostavke na kojima zasniva svoj rad i donosi odluke, (5) istraživanja nastavnika kao refleksivnog praktičara, u kojima se preispituju ciljevi obrazovanja, odnosi između nastavnika, saradnja sa roditeljima, (6) studije kritičkih situacija, istraživanja specifičnih problema, koja predstavljaju samo povod da se neko važno pitanje dublje sagleda i promisli.

Nastavnici refleksivni praktičari rade u konkretnim, realnim situacijama, a ono što njih interesuje jesu konkretni problemi u konkretnim uslovima. Tokom poslednje dve decenije, a posebno na ulasku u novi milenijum, u pedagoškim radovima i istraživačkoj praksi sve su prisutnije alternativne paradigme: interpretativna i kritička paradigma, u kojima se status i uloga istraživača, odnos pedagoške teorije i istraživanja, sa jedne strane, i praktičnog vaspitnog rada, sa druge strane, posmatraju drugačije (Maksimović i Banđur: 595–610; Pešić, 2004: 58–74). Upravo u kritičkoj ili konstruktivističkoj perspektivi, nastavnici, na osnovu istraživanja i kritičkog pro-

mišljanja svoje prakse mogu da formulišu pedagoške teorije i da istovremeno menjaju tu praksu i uslove u kojima se ona odvija.

Nastavnici – praktičari se, prema iskustvu mnogih autora (Cochran-Smith & Lytle 1993), pokazuju kao veoma osetljivi posmatrači, a subjektivnost u analizi i interpretaciji može se, kao i u drugim istraživanjima iste orijentacije, premošćavati grupnom diskusijom i ukrštanjem podataka iz više izvora, odnosno više tehnika. Međutim, nastavnici – praktičari su sa interpretativnog stanovišta u prednosti u odnosu na spoljne istraživače jer čine sastavni deo grupacije koja se proučava. Primedba na istraživanja nastavnika – praktičara, koja se najčešće ograničavaju na jedan razred ili školu, jeste pitanje reprezentativnosti takvog istraživanja i mogućnosti uopštavanja njegovih rezultata. Neuspeh brojnih reformi obrazovanja na različitim nivoima potiče upravo od toga što su one planirane i izvođene izvan i mimo onih čija je to praksa. Okolnosti koje deluju otežavajuće na organizaciju pedagoških istraživanja jesu sledeće (Kundačina 2000: 528–533): (1) Statusna pitanja nastavnika i učenika u pedagoškim istraživanjima. Nastavnici koji učestvuju u istraživanjima imaju složenije i teže zadatke, vremenski su više angažovani, a nisu materijalno stimulisani za istraživački rad. (2) Kod nastavnika postoji otpor na primenu istraživačkih rezultata. (3) Nastavnici-praktičari nemaju potrebna znanja iz metodologije pedagoških istraživanja.

USLOVI ZA ISTRAŽIVAČKI RAD NASTAVNIKA REFLEKSIVNIH PRAKTIČARA

Uslovi za istraživački rad nastavnika refleksivnih praktičara u vaspitno-obrazovnom procesu, generalno gledano, veoma su nepovoljni. To važi za sve praktičare, od vaspitača u predškolskim ustanovama do profesora srednjih škola. Pored formalnih i praktičnih ograničenja i poteškoća za istraživački angažman nastavnika, među kojima su opterećenost praktičnim vaspitno-obrazovnim radom, nedostatak sredstava, male mogućnosti za objavljivanje rezultata istraživanja, najveća ograničenja su stručno-metodološke prirode (Maksimović 2012: 54–64; Pešić 2004). Ukoliko budući nastavnici razredne nastave dobiju metodološka znanja tokom studija, ona ostaju u kontekstu učenja o pojedinim naučnim disciplinama iz programa studija, a retko ili uopšte nemaju formu praktične obuke za samostalna istraživanja, jer obrazovanje je odvojeno od istraživanja, teorija od prakse, praktičari od istraživača. Slična situacija nastavlja se i u kasnijim oblicima stručnog usavršavanja uz rad. Stručnjaci u oblasti obrazovanja, oni koji rade u praksi, nastavnici i profesori, najviše su izloženi permanentnom usavršavanju. Najčešće se ti oblici usavršavanja svode na predavanja, seminare, razrađene pakete novih metoda ili programa koje bi oni trebalo da primene u svom radu bez mogućnosti da sami kritički preispituju i istražuju sopstvenu praksu jer (...) dvadesetogodišnji nastavnici imaju drugačije potrebe i interese od onih kojima je trideset, četrdeset ili pedeset godina (...), dvadesetogodiš-

njaci istražuju nove opcije oko sebe, dok sa četrdeset godina mnogi prolaze kroz krizu srednjih godina kada se pitaju rade li ono što su mislili da će raditi i jesu li ostvarili ciljeve (Stoll & Fink 2000: 205).

Kada je reč o uslovima za istraživanja nastavnika refleksivnih praktičara tokom profesionalnog rada nailazimo na najnepovoljniji segment rada. To se odnosi kako na opterećenost praktičnim radom u razredu, tako i na organizaciju rada obrazovnih institucija, koja je sa stanovišta nastavnika krajnje individualizovana. Mogućnosti za grupni rad, međusobne razmene i kooperativna istraživanja praktično su nepostojeće. U strukturi radnog vremena nastavnika refleksivnih praktičara postoji segment koji se odnosi na pripremu za nastavu i stručno usavršavanje. Međutim, te formalne mogućnosti u većini slučajeva ostanu neiskorišćene. Sa ukidanjem institucija koje su se bavile unapređivanjem školstva i obrazovanja, kao što su Republički i gradski zavodi za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada i Republički institut, kao i skromnim sredstvima strukovnih udruženja, situacija u našoj zemlji je danas još nepovoljnija nego pre jednu deceniju.

Činjenica je da su istraživači vezani za Naučne institute i Univerzitete i pravilo je da su izvan vaspitno-obrazovne prakse koju istražuju. Primer za to je ne samo institucionalna podvojenost nastavnog i naučno-istraživačkog rada, već i činjenica da istraživači iz akademskih sredina retko imaju za predmet svojih istraživanja sopstvenu obrazovnu praksu, i da rezultate svojih istraživanja retko sami primenjuju u sopstvenom nastavnom radu (Clandinin & Connelly 1994). Podvajanju pedagoške teorije i vaspitne prakse, istraživanja obrazovanja i samog obrazovnog rada istraživača i nastavnika, doprineli su masovnost obrazovnih sistema, moderna podela rada, institucionalnizacija.

Slična situacija bila je karakteristična i za druge zemlje. Tokom poslednje decenije, javljaju se i samoinicijativne grupe praktičara refleksivnih istraživača, a među njima nabrajamo: Filadelfijsku kooperativu nastavnika koji uče, Bostonsku grupu nastavnika (Cochran-Smith & Lytle 1993) i mnoge grupe i odbore posvećene podršci i podsticanju istraživanja praktičara. Istovremeno, programi i škole za profesionalno obrazovanje nastavnika sve više uključuju praktičnu obuku za istraživanje poznatu pod nazivom: istraživački orijentisani programi obrazovanja učitelja (Cochran-Smith, 1994), kao i različite oblike stručnog usavršavanja nastavnika.

U Srbiji ni profesori univerziteta nisu u zavidnoj poziciji i najpovoljnijoj situaciji. S obzirom na to da mogućnosti napredovanja zavise od naučno-istraživačkog rada, profesori univerziteta mogu biti angažovani na istraživačkim projektima ali ne sa potpunim radnim vremenom, a mogućnost da se povremeno potpuno posvete istraživačkom projektu praktično ne postoji, ukoliko žele da rade na univerzitetu. Promene u školstvu danas su pitanje opstanka svakog društva i sve vizije koje mogu doprineti rešavanju svetske krize obrazovanja morale bi to uzeti u obzir. U tom traganju za kvalitetnim rešenjima potrebno je razumevanje i spremnost na promene društvene zajednice, posebno političara, ali i aktivna uloga svih profila prosvetnih stručnjaka, koji moraju ponuditi stručna rešenja i pomoći u pripremanju i sprovođenju promena.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Postavlja se pitanje u čemu se akciona istraživanja razlikuju od empirijsko-analitičkog istraživačkog pristupa. Metodologija empirijsko-analitičkog istraživačkog pristupa u velikoj meri utemeljena je na načelima kritičkog racionalizma. Opredeljena je strogim empirijskim postupcima, koji služe potvrđivanju ili opovrgavanju hipoteza, reprezentativnim uzorcima, koji omogućuju maksimalan stepen generalizacije, distancom s ispitanicima i kvantitativnom obradom podataka. Naime, u empirijskim istraživanjima eksplicitno je naglašen zahtev strogog odvajanja (razdvajanja) subjekta (istraživača) od proučavanog objekta (pojedinaca, društvenih skupina), a nepoštovanje tog zahteva ruši jedan od temeljnih metodoloških standarda. Težnja što većoj distanci između predmeta i subjekta istraživanja nije u skladu sa načelima demokratičnosti i težnjom ka emancipaciji i osvešćivanju pojedinca o njegovom društvenom položaju i željom da ga promeni. Razdvajanje konteksta postavljanja i proveravanja hipoteza, takođe je u suprotnosti sa težnjom ujedinjavanja teorije i prakse, jer hipoteze koje nastaju u glavama istraživača često su udaljene od stvarnosti i zahteva prakse. Praksa, dakle, ostaje onaj kriterijum koji potvrđuje vrednost teorije.

Sve do pojave akcionih istraživanja smatralo se da je osnovni zadatak istraživača da objektivno tumači stvarnost. Zahtevalo se da bude vrednosno neutralan, da uspostavi jasnu distancu od predmeta istraživanja, da svojim aktivnostima ne menja kontekst u kojem se istraživanje odvija. Preciznost, vrednosna neutralnost, objektivnost, osnovni su postulati tradicionalnih istraživanja.

Činjenica je da su akciona istraživanje zauzela čvrstu poziciju u okvirima savremenih društvenih istraživanja, koja su prožeta opozicijom između kvantitativnih i kvalitativnih metodoloških pristupa, što je bila posledica različitog epistemološkog razumevanja naučnog saznavanja. Kvalitativna metodologija predstavlja u stvari most između tradicionalnog empirijskog i akcionog istraživanja. Na području vaspitanja i obrazovanja susrećemo brojne akcione istraživačke projekte, u kojima su se kvalitativni istraživački pristupi (koji sadrže komunikativne komponente, u interpretaciji naglašavaju subjektivne vidike i aktivno uključuju sve učesnike), pokazali kao adekvatni i vrlo uspešni. Najkonstitutivniji element akcionih istraživanja, po kojem se ono razlikuje od interpretativno-kvalitativnog, ostaje onaj postulat, u kojem je izražen zahtev za promenom postojećeg stanja.

Dok su tradicionalna istraživanja čvrsto strukturisana, zasnovana na principu objektivnosti kako bi se sistematizovala, uopštavala naučna saznanja, utvrđivale zakonitosti, dotle su akciona istraživanja fleksibilna, sa promenljivom strukturom, jer se njihova osnovna svrha ogleda u izazivanju osmišljenih i planiranih socijalnih promena u humanom okruženju u cilju poboljšanja dobrobiti ljudi, njihovih primarnih grupa i zajednica. Ovim se ne umanjuje saznajno-naučni značaj akcionih istraživanja. Međutim on nije primaran, već su to socijalne okolnosti u kojima ljudi žive, jer „naučnici su do sada samo različito tumačili svet, reč je o tome da ga treba menjati“ (Halmi 1996).

Na kraju, važno je naglasiti da ne postoji jedan najefikasniji način stručnog usavršavanje nastavnika refleksivnih praktičara i unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa, već postoji više njih. Kraft (Craft 2000: 10–11) navodi sledeće vrste stručnog usavršavanja koje je moguće susresti u savremenoj praksi nastavnika: (1) akciona istraživanja, (2) studiranje nastavnika u okviru postdiplomskih i specijalističkih studija, (3) korišćenje materijala za učenje na daljinu, (4) stručno usavršavanje u školi, (5) mrežna saradnja, (6) učestvovanje u radnim ili projektnim grupama (profesionalne grupe koje uče), (7) praksa nastavnika na radnom mestu, ali i u drugim školama, (8) lična refleksija, (9) saradničko učenje, (10) učenje posredstvom modernih informatičkih tehnologija.

Literatura

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London, Philadelphia: The Falmer Press.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Cochran-Smith, M. (1994). The Power of Teacher Research in Teacher Education. In Hollingsworth, S. & Socket, H. (1994): *Teacher Resaerch nad Educational Reform*. Chicago: University of Chicago Press.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). *Inside-Outside: Teachers Research and Knowledge*. New York: Teacher College Press.

Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.

Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann Education.

Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.

Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Zagreb: A. G. Matoš.

Kožuh, B. & Mažgon, J. (2001). Teorijsko-metodološka utemeljenost akcijskog istraživanja. U: *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*, Zbornik radova, Rijeka: Filozofski fakultet – Odsjek za pedagogiju, str. 143–149.

Kundačina, M. (2000). Pedagoška istraživanja u školi, *Pedagogija*, vol. 38, broj 3–4, str. 528–533.

Maksimović, J. & Banđur, V. (2013). Obrazovanje nastavnika refleksivnog praktičara. *Teme*, 37 (2), 595–610.

Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji praksi*. Niš: Filozofski fakultet.

Maksimović, J. (2012). Researcher-practitioner's role in action research, *Andragoška spoznanja*, broj 2, pp. 54–64. Znanstvena založba: Filozofska fakulteta Universe v Ljubljani.

Newman, J. M. (2000). Action research: A brief overview. Forum: *Qualitative social research* (On-line Journal). Online: http://qualitative-research.net/fqs.Vol.No.1.2000, January.

Pešić. M. (2004). *Pedagogija u akciji (Metodološki priručnik)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Stenhouse, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Education.

Stoll, L. & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

Winter, R. & Munn-Giddings, C. (2001). *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*. London: Routledge / Taylor & Francis.

Doc. Dr. Jelena Maksimović
University of Nis, Faculty of Philosophy
Dragan Cenić
University of Nis, Teacher-training Faculty

ACTION RESEARCH IN TEACHING AND QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS

Summary

Action research is a flexible process in which alternate action (change, improvement) and research (understanding, knowledge). Unlike the traditional research approach, where theory precedes practice in the normative form of action, in action research theory is an inseparable part of the practice. The problem of theory and practice and the quality of the educational process in action research lies in the fact that some of the teachers are not aware of its theoretical rationale and beliefs behind the practice. This paper discusses the interpretive and critical paradigms, in which the status and role of the researcher, the ratio of educational theory and research, on the one hand, and practical educational work, on the other hand, viewed differently. It is in a critical or constructivist perspective, teachers, based on research and critical reflection on their practice can formulate educational theory and practice and at the same time changing the quality of the educational process and the conditions in which it takes place. A special emphasis is devoted to the role and importance of teachers' reflective practitioners in teaching.

Key words: *action research, teacher research, reflective practitioner, educational process, teaching.*

IV

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 821.09-93
Изворни научни чланак
стр. 321–328

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

ДЕТЕ И КЊИЖЕВНОСТ – ХРОНОТОП ПУТА СА СТАНОВИШТА УЗРАСНОГ ИДЕНТИТЕТА

Апстракт: У раду се прати однос детета и књижевне уметности са становишта узрасног идентитета у развоју људског друштва. Књижевност за децу профилисала се напоредо са борбом детета за свој идентитет у образовним системима различитих друштвених формација. Данашњи профил књижевности за децу и младе, за разлику од првих модела овог вида уметности, условљен је, у знатној мери, узрастом и дометима дечје перцепције.

Кључне речи: *књижевност за децу, васпитање, естетско, утилитарно, узрасни идентитет*.

Однос деце и одраслих био је актуелан у свим раздобљима људске цивилизације. На дете се увек гледало као на будућег носиоца друштвеног живота, као наследника и чувара породичног стабла, који ће радом и успесима осигурати духовни живот и трајање својих предака. Оно у чему су одрасли скоро увек били незадовољни, јесте ниво очекиваних резултата свога васпитно-образовног рада. Колико је однос детета и његових родитеља, учитеља и педагога био важан, говори чињеница да су се овим проблемом бавили изучаваоци различитих профила, не само у оквиру васпитно-образовног рада, већ и у другим духовним областима, нарочито у књижевности која одавно фигурира као универзални облик људске комуникације. Тумачење књижевног текста и феномен лепог већ одавно нису питање само теоретичара, естетичара и филозофа, већ и важно питање васпитно-образовног рада и опште хуманизације друштва.

Са позиције одраслих, детињство је најлепши део живота, али деца га не доживљавају увек тако. У њиховој свести и емоцијама, детињство је често испуњено страхом и неизвесношћу, те га каткад доживљавају као један вид тортуре од које се ваља што пре избавити и прећи у свет одраслих. Такво поимање детињства проистиче из односа одраслих према деци, а пре свега из њиховог настојања да од детета створе стармалог човека, који ће и даље бити дете, али ће се понашати као одрасли. Остаје нејасно зашто одрасли често не схватају дете, иако су и сами једном били деца. Зашто од детета траже више него што оно објективно може дати?

У старој Грчкој придавала се знатна пажња подизању младих нараштаја. Филозофи и учитељи гледали су на дете као на будућег спартанског грађанина, васпитаног у духу педагошких норми, утемељених на ономе што се од детета желело, а не на ономе што је оно одиста било. Ликург је забележио да је „целокупно васпитање било усмерено једном циљу: безусловној послушности властима, подношењу напора и победи у бој“. Циљеви васпитања били су усмерени на стварање послушног грађанина, физички издржљивог и покорног војника. Из тог периода, на жалост, нема дела намењених малим читаоцима. Ако у првим зачецима књижевне уметности није било дела за најмлађе, намеће се једно, сасвим неизбежно питање: Шта су деца читала пре много миленијума и каквог је удела књижевност тог времена имала на профилисање будућих нараштаја?

Платон се у своме учењу такође бавио проблемом образовања и васпитања деце. У делу *Протагора* тражи од учитеља да у раду са децом дају песме „које садрже много моралних поука“ и приче у „којима се прослављају и уздижу подвизи славних људи старих времена“. Он је међу првима схватио улогу књижевности у профилисање будућег човека, који ће постати узоран грађанин и родољуб. По његовом мишљењу од посебног је значаја одговорност учитеља у одгоју младих: „Држава неће много изгубити ако обућар нема појма о свом занату; једино ће Атињани бити лоше обувени. Али ако васпитачи омладине буду рђаво испуњавали своје обавезе, онда ће створити поколења незналица и порочних људи који ће упропастити сву будућност отаџбине“. Игра је по његовом мишљењу била пожељна у раду са децом, само када је у функцији васпитно-образовног рада. Аристотел је такође сматрао да „већина игара, дакле, треба да буде, по могућности, подражавање оној делатности коју ће дете доцније, кад одрасте, озбиљно обављати“.

Римски филозофи су такође посвећивали знатну пажњу образовању деце и њиховом увођењу у свет одраслих. У делу *О васпитању говорника*, Квинтилијан истиче значај књижевности у образовању и васпитању деце. Препоручује да деца читају и препричавају Езопове басне и да их у писаној форми репродукују. При том треба да се играју тако што би стихове изговарала у прози „изражавајући их с почетка измењеним речима“, затим би изводила „смелије обрте, скраћујући и украшавајући их на одговарајући начин и у исто време чувајући смисао који је у њих положио писац песме“. У односу на Платона, његов став према игри је флексибилнији и продуктивнији. Сврсисходност игре је у могућности да „показује живахност деце“, али је ваља контролисати, да се код њих не би јавила „мржња према учењу“, и да се деца не би „привикла ленствовању“.

У средњем веку деца су била у средишту пажње одраслих, али начин комуникације са њима био је погрешан. Учитељи су своје васпитно-образовне циљеве често градили на ефектима страха: страх од Бога, страх од батина, страх од казне. У делу *Похвала лудости* Еразмо Ротердамски бележи да васпитачи ликују кад деци „утерују страх у кости погледом и гласом пуним претње, кад туку јаднике штапом и каишем и кад, према сопственом признању, бесне на све могуће начине као онај куминski магарац“ (Ротердамски 1955: 57). Вас-

питачи су свој однос према детету формирали према његовој способности да покаже „неку битну особину одраслог човека, као што је мудрост и разборитост“ (Прелевић 1971: 16). Лектира за најмлађе сводила се на одломке из хагиографија и других списа о аскетама и свецима који су од малена испољавали врлине одраслих. Посебно место су добијали одломци из *Библије*, из античке и индијске књижевности *(Роман о Александру Македонском*, *Роман о Троји*, *Енеида*, *Панчататра* и др). Учитељи су сматрали да деца немају аутономни свет, те им га ваља према потреби стварати. До XII века уметност се не бави детињством, јер средњовековна цивилизација није правила разлику између деце и одраслих: човек је био „детерминисан независно од његовог узраста“ (Петровић 2008: 48).

Српска средњовековна књижевност развијала се под снажним утицајем византијске културе. Прве књиге биле су преводи са грчког језика. Међу њима је нарочито био популаран *Српска Александрида*. Прва оригинална дела везују се за Стевана Немању и Светог Саву, који су након смрти постали књижевни јунаци у делима писаца – биографа. „Читаво XIII столеће, најзначајније и најмонументалније у средњовековној Србији, скоро да није знало за друге јунаке осим њих“ (Деретић 1983: 67). Из тог периода није познато ни једно дело намењено деци.

Доба хуманизма и ренесансе такође није дало ни једног писца за децу. Тадашњи писци су посвећивали пажњу према деци превасходно са становишта морала и педагошких поука. Познати педагог Јан Амос Коменски је у делу *Свет у сликама* (1657) синтетизовао ранија учења на чешком, латинском и немачком језику. Инсистирао је да у чистоти и наивности дечије душе ваља тражити идеал којем се тежи у моделовању будућег грађанина. У човековом духу, говорио је он, као у језгру семенке, постоји биљка „што се види када семе бачено у земљу пусти доле жилице, а горе се гранчице развију у грање, покривено лишћем и окићено „цвећем и плодовима“ (Коменски 1967: 34). Својим погледима и ставовима Коменски је актуелизовао проблем дечјег одгоја, којем у процесу васпитања и образовања, ваља дати много више простора. Посебно је наглашавао важност и улогу учитеља у моделовању дечјег карактера. По њему је само онај учитељ достојан тог имена „који побуђује дух слободног мишљења, и развија осећање личне одговорности“.

Током XVII века у Русији такође се посвећује знатна пажња образовању деце и омладине. Из тог времена сачувано је више од двеста анонимних рукописних зборника, испуњених подацима и знањима из различитих области. Највише простора заузимале су теме из школског и породичног живота и лепог понашања. Из тог доба (1634) потиче и први руски буквар, под насловом *Почетно учење*, који је саставио Карион Истомин. Истомин се сматра и првим руским писцем за децу. Истомин је свој *Буквар* 1692. године у рукопису поклонио краљици Наталији, да би га, две године доцније, штампао са украсима и илустрацијама познатог гравера – Леонтија Бунина.

Просветитељство је у XVIII веку донело низ новина у науци, култури, па и у образовању младих нараштаја. Просветитељи су тежили на спознаји света преиспитивањем средњовековних догми у свим областима материјалне и ду-

ховне културе. Просветитељска мисао је била моралистичка – јер је хвалила врлину, а критиковала порок; рационална – јер се заснивала на чињеницама; дидактична – јер је поучавала. То ће утицати на филозофе и педагоге да не пишу само о деци, већ и за децу. Такав став ће бити добра основа и полазиште за развој књижевности за децу и младе.

Жан Жак Русо (1712–1778) у роману *Емил* опомиње родитеље и учитеље да децу прихвате онаквим каква су јер ће само тако задобити њихову љубав и поверење. Своје ставове Русо оправдава законима природе који се не могу променити, као што прерано убрани плодови не могу бити зрели и укусни. Ако се поремети тај ред, истиче он „имаћемо младе учењаке и стару децу“. По томе, „ја бих с истим правом захтевао да једно десетогодишње дете буде високо десет стопа, као и да има правилан суд. У ствари, чему му разум у том добу? Он је узда снази, а детету не треба та узда“ (Русо 1925: 114). Његове погледе оснажује и став Шатобријана, који истиче да је детињство „тако срећно само зато што ништа не зна, а старост тако јадна само зато што све зна“.

Снажан замах књижевности за децу у епохи просветитељства дали су неки романи, пре свих, *Робинсон Крусо* (1720) Данијела Дефоа и *Гуливерова путовања* (1726) Џонатана Свифта. Иако су писани за одрасле, деца ће их временом прихватити као своје. У овим делима, можда први пут у историји књижевности за децу, естетско добија примат над утилитарним. Русо је са уважавањем прихватио Дефоовог јунака Робинзона, налазећи да би он могао постати узор његовом Емилу. Због тога ће Дефоов роман топло препоручити своме Емилу: „Та књига ће бити прва коју ће мој Емил прочитати; она ће дуго представљати читаву његову библиотеку и заувек заузимати у њој почасно место. Према њој ћемо проверавати степен развитка својих судова; и док год наш укус не постане искварен, читање те књиге увек ће нам бити пријатно“.

На почетку XVIII века у Русији поклања се посебна пажња образовању деце и младих. У том периоду настао је знатан број зборника у којима су биле заступљене теме из свих духовних дисциплина, нарочито из филозофије, образовања и морала. Међу сачуваним зборницима више пажње заслужује *Честито огледало младости*, који садржи више текстова о деци и младима. За историчаре књижевности од посебног су значаја у овом делу *поуке детету и поуке девојци*. У тим текстовима могу се тражити први зачеци књижевности за децу и младе. За развој дечје књижевности посебне заслуге припадају Николају Ивановичу Новикову (1744–1818), који је покренуо први лист за децу (1785–1789) као додатак *Московских ведомости*. У листу су сачувани текстови страних класика: Волтера, Попа, Лесинга, Геснера и других. Новиков је сврсисходност текстова за најмлађе видео у њиховој васпитно-образовној функцији. Притом је давао предност садржини над формом, у складу са погледима писаца просветитељске епохе.

Програмска начела просветитељства створила су темељ и основна полазишта књижевности за децу и младе. Међутим, идентитет овог вида књижевне уметности формираће се јасније тек у XIX веку, у доба романтизма и реализма, посредством бројних листова и часописа, који су се појавили у европској и

српској књижевности. У књижевности ових покрета осећа се јак утицај просветитељства, а нарочито у делима намењеним малим читаоцима.

Када се говори о развоју књижевности за децу, ваља имати у виду да су народне умотворине једно од чворних полазишта у развоју овог вида уметности. Српско усмено наслеђе веома је богато и разноврсно. Даровити појединац из народа стварао је своје дело за све узрасте – децу, омладину и одрасле. Само су неке краће форме (успаванке, лазаљке, цупаљке и ташунаљке) певане и причане искључиво деци. Остала дела, иако нису стварана за децу, постала су временом њихова омиљена лектира. Илустративан пример су бајке, које и данас највише читају деца. Од првих модела, па до данас, овај жанр није претрпео знатније промене, осим што је међу одраслима изгубио знатан број читалаца. За разлику од одраслих, деца су одувек бајку сматрала својом омиљеном литературом. Дечје поимање света, сообразно је свету бајке, нарочито оном што је чудесно и надназравно, поготово ако су главни јунаци деца, или јунаци из флоре и фауне. Нису мање занимљиви ни ликови одраслих, јер дете воли јунаке изузетних способности, нарочито ликове вила, вештица, змајева и волшебних чудовишта.

У усменој традицији има умотворина и у стиху које једнако привлаче пажњу деце и одраслих.[1] Идентитет детета потврђивао се и доказивао управо стварањем и постојањем усмених форми. Дете из најстаријег доба, као и данашње, рађало се и одрастало у свету речи и усменог говора. Реч у почетку није за њега имала посебно значење. За њега је то био само звук, мелодија, игра, или извор смеха. Тек доцније реч ће у његовој свести добити конкретно значење. У првој години живота, дете перципира реч која означава нематеријалне појмове. Ова чињеница условила је настанак нонсенсних форми, које немају садржину, већ само ритам и мелодију. У њима се речи слажу и ређају по критеријуму узрасног идентитета, а не по значењу. На том узрасту дете је „дакле, предодређено за поезију речи а не ствари, јер првобитно прихвата речи не као ознаке ствари, него као самосталне организме“ (Прелевић 1979: 77).

Речи које немају значење, али и оне које означавају материјалну суштину света, често се уздижу изнад конкретне предметности и у моделима намењеним деци зраче духовном снагом која је њихов најзначајнији квалитет. Писац настоји да бира речи које ће детињство дочарати на начин који одговара могућностима дечје перцепције. Добар писац за децу никада у детету не гледа старалог човека. То је, данас, преовлађујући став књижевних естетичара, који се у потпуности може прихватити. Поезија не може бити, као што Дучић мисли „одвећ горда да би живела за друге“, а лепота маркирање оног „што нам годи, а да при том немамо интерес“ (Кант). Код детета ваља развијати осећај за

[1] То се односи на шаљиве песме, а до извесне мере и на песме о природи и животињама. Песме за одрасле занимљиве су и за децу, јер се у њима често осликава наивна и помало искривљена слика реалног живота (опширније о томе види у, Миомир Милинковић: *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, у поглављу, „Народне умотворине“; Змајеве дечје игре, Нови Сад, 2010).

лепо које проистиче из унутрашње структуре дела, као у Андрићевој причи *Аска и вук*. Ученик није само читалац, већ стваралац и критичар текста који перципира. Дете се придобија креативном игром, како то каже и Бранко В. Радичевић: „Хајде да се играмо! Па ћемо у игри рећи један другоме и понешто паметно“ (*Дечји писци о себи*, 236). Поука је снажно маркирана и у неким Змајевим песмама, нарочито у оним које исмевају дечје мане, а хвале врлине. Понекад су такве песме испеване у императивној форми (*На злом путу*, *Купање*), али знатно је више оних у којима песник показује разумевање за дечје мане и несташлуке. Његови стихови су пуни занимљивих јунака, са којима се идентификују и деца модерног доба. Међу тим јунацима има негативаца као што су Пура Моца и Лењи Гаша, али су његове симпатије увек на страни несташних или узорних, као у песмама *Мали Јова*, *Мали неимар*, *Материна десна рука*, *Мали димничар*, *Писмоноша*. На особинама неких дечака Змај опомиње и учи, а каткад, као у песми *Материна маза*, само маркира дечје особине, остављајући читаоцу да размишља и да извуче неки закључак. Данас су све гласнији они који се не дистанцирају иза линије класично – модерно, већ настоје да своје погледе усагласе говором који одражава афинитет и дух малог читаоца. Писци за децу су у сталној дилеми: којим путем кренути у стваралачком поступку? Како у исти мах задовољити афинитет различитих читалачких нивоа и наћи најкраћи пут до дечјег срца, а не изневерити законитости уметничког стварања? Да ли књижевно дело истовремено може бити уметнички вредно и поучно или се те особености не трпе и једна другу искључују? До XIX века од детета се тражило да буде високоморални, узорни карактер, у складу са педагошким назорима одраслих. Притом се заборављало на узраст детета, на његову психофизичку конституцију, која није кадра да задовољи тако високе захтеве.

У епохи романтизма и реализма, у књижевности је још увек видан утицај просветитељства, па су и дела за децу била засићена дидактиком и педагошким поукама. За децу се пишу песме, приче и романи. Напоредо са фолклорном, развија се и ауторска бајка. Андерсен је отворио широки простор ауторској бајци, која ће наставити свој живот све до данас. Крајем XIX века заживео је роман-бајка, авантуристички, научнофантастични роман, а нешто доцније и роман о дечјим дружинама. У свим књижевним моделима, поред ликова одраслих, често су у улози главних јунака и деца. У бајковитим формама су присутни и јунаци из анималног света и из света наднаравног и фантастичног. Притом, све више преовлађује естетско над утилитарним, што је нарочито карактеристично за продукцију на почетку XX века. Додуше, романи о дечјим дружинама скоро редовно имају наглашену дидактичку, социолошку и етичку линију, јасно маркирану у свим деловима структуре. Дечје дружине су најпродуктивнији вид слободе и социјализације детета, које одраста у оскудним условима живота и често, уз неразумевање одраслих.

Развој књижевности за децу између два светска тата снажно је подстицао Александар Вучо поемама *Подвизи дружине Пет петлића* и *Сан и јава храброг Коче*. Поемом о *Петлићима* направио је радикалан заокрет у еволуцији књижевности за децу и младе. Сликама детињства у запуштеним градским

квартовима, проширио је тематски круг поезије и отворио модерне токове дечје литературе. Идеолошка и социјална раван поеме ни у једном тренутку не прелази у моралистичку прагматику ортодоксног утилитаризма, јер песник у догађаје уводи елементе гротеске; стварајући књижевни модел у којем се имагинарно и реално прожимају, надограђују и допуњују. Његов поетски говор на најбољи начин разбија клишетирани литерарни модел, карактеристичан за књижевност постзмајевског доба. Највећи значај ове поеме је у чињеници да је била претходница познатим романима које ће о дечјим дружинама написати Бранислав Нушић (*Хајдуци*, 1933), Мато Ловрак (*Влак у снијегу* и *Дружба Пере Кржице*, 1933) и Тоне Селишкар (*Дружина Сињи галеб*, 1935).

У књижевности за децу нема истрајавања на лепоти изван социолошког, етичког и дидактичког феномена уметности. Иако савремена критика с подозрењем гледа на принцип дидактичности, поука у књижевности за децу је чињеница која се не може пренебрегнути. Књижевно дело моделује укус малог читаоца, оплемењује му душу, развија способност расуђивања и естетског вредновања. Доживљај уметничког текста је „парцијална методолошка рефлексија, подесна за надограђивање и упућена на сарадњу“ (Вајнрих 1973: 83). Друштво и време у којем писац живи и ствара, утичу на његово дело, али и он својим делом утиче на читаоце и на формирање њихове свести. Платон је у десетој глави *Државе* осудио поезију која није у функцији друштвених схватања и норми. Супротно њему, хедонизам инсистира на уживању и другим облицима духовне насладе.

Књижевно дело нуди различите типове рецепције: дете уметнички текст перципира из перспективе свести и подсвести по мери свог рационалног и ирационалног бића. Писац је само на први поглед независан од читаоца коме је намењено дело. Он се покорава захтевима његовог узраста, афинитету и дометима умних способности. При том настоји да му се приближи, пре свега избором тема и мотива, стилским изразом и начином уметничког обликовања. Човек се у својим представама одваја од ирealног и тежи ка стварном, док дете од стварног стреми ка ирealном и чудесном. За њега простор и време имају секундаран значај, јер машта поседује неограничену моћ. Такве представе детета одређују и дефинишу тематски, стилски и жанровски профил данашње књижевности за малог читаоца.

Литература

Вајнрих, Харалд (1978). У прилог једној историји књижевности. У: *Теорија рецепције у науци о књижевности* (приредила Душанка Марицки), Београд: Нолит.

Деретић, Јован (1983). *Историја српске књижевности*. Београд: Нолит.

Ингарден, Роман (1971). *О сазнавању књижевног уметничког дела*. Београд: СКЗ.

Коменски, Јан Амос (1967). *Велика дидактика*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

Милинковић, Миомир (2010). *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*. Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре, Нови Сад.

Милинковић, Миомир (2010). *Књижевност за децу и младе – поетика*. Ужице: Учитељски факултет.

Огњановић, Драгутин (1997). *Дечје доба*. Београд: Пријатељи деце.

Петровић, Тихомир (2008). *Историја српске књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Прелевић, Раде (1978). *Поетика дечје књижевности*. Мостар: Прва књижевна комуна.

Ристановић, Цвијетин (2002). *Простори дјетињства*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике.

Ротердамски, Еразмо (1955). *Похвала лудости*. Београд: Култура.

Русо, Жан Жак (1925). *Емил или о васпитању*. Београд.

Хромаџић, Ахмет (1963). *Дечји писци о себи*. Сарајево: Веселин Маслеша.

Шијан, Дане (1975). *Савремени дјечји писци Југославије*. Загреб: Stylos.

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

РЕБЕНОК И ЛИТЕРАТУРА – ХРОНОТОП С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВОЗРАСТА ЛИЧНОСТИ

Резюме

Литература для детей формировалась параллельно с борьбой ребенка за свою личность в образовательных системах разных общественных формаций. Профиль сегодняшней литературы для детей и молодежи, в отличие от первой модели этого вида искусства, обусловлено, в значительной степени, возрастом и достижениями восприятия у детей.

Литературное произведение является продуктом первичной потребности человека за красивое и полезное в процессе построения личности ученика. В те времена, когда на ребенка смотрели как на „маленького человека“, не существовала литература для самых молодых, в истинном смысле этого слова. Когда ребенку удалось достичь статуса уважаемого члена человеческого сообщества, писатели для детей создали новую модель литературного искусства, соответствующую его возрасту и интересу молодого читателя. Рецепция литературных произведений должна быть осуществлена на реляции писатель – читатель – произведение, в функции общего подъема гуманности молодых поколений.

Ключевые слова: *детская литература, воспитание, эстетическое, утилитарное, возраст личности.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.26/.27(497.4)
Прегледни научни чланак
стр. 329–340

Associate Professor Vida Medved Udovič, PhD
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

SLOVENIAN BASIC SCHOOL STUDENTS' READING LITERACY IN THE LIGHT OF INTERNATIONAL STUDIES AND NATIONAL TESTING OF KNOWLEDGE

Abstract: The purpose of the present article is to try to find solutions to some of the dilemmas arising from national assessment of knowledge at the end of the second and third cycles of basic education. In the first part of the article we tackle some of the explanations offered by researchers of school field linked to external evaluation. Next we present some of the doubts concerning the assessment of knowledge in literature and ask questions about the role of international study of reading literacy PIRLS and PISA in designing written tests for the literary part of the national assessment. The questions related to international studies and national assessment in Slovenian we wish to provide answers to, are the following:

- To what extent the international studies PIRLS and PISA are of help to designers of national tests in Slovenian?
- Is the performance as measured by international studies of reading literacy comparable to that measured by national knowledge assessment?
- In what way do researchers in Slovenian linguistics, literature and special didactics, i. e. specialists in the didactics of languages and literature, take part in PISA and PIRLS?
- In what ways can the findings from the performance analyses in national assessment of Slovenian be included into further professional training of teachers of Slovenian or into the education of future teachers of Slovenian in basic education?

Key words: *reading literacy, international studies, national knowledge testing, teaching literature, basic school.*

INTRODUCTION

In his article *Nova paradigma pravičnosti v šoli* [New paradigm of equity in school] Medveš (2002: 24) writes 'school and the teacher are becoming co-responsible for each individual's educational efficiency. School has to take special care and responsibility for traditionally educationally deprivileged parts of population. The

conditions for the implementation of this new paradigm are the quality of school and evaluation targeted at achieved outcomes. The process of measuring and comparing school results, however, is not unproblematic. This is especially true for international projects of measuring school effectiveness, such as PISA, which has the intention of revising the concept of school knowledge, especially of general education. Such projects can be a sign of the beginning of globalisation process also in education.'

In the past as well the teacher and school were co-responsible for the school efficiency of each individual, in the previous school reforms deprivileged learners were dedicated special care in the form of whole-day school, supplementary teaching, secondary school oriented education, division into ability groups in certain subjects, etc.

What does the new paradigm of school equity mean to teachers and graduates from the faculties of education getting ready for the professional career of teaching? As regards the above quotation the outcome is known: school equity takes account of 'equal results'. Medveš (2002: 24) underlines the processes of measuring and comparing school outcomes can be problematic especially with international projects of measuring school effectiveness (such as PISA): by all means both can also be problematic on national level. In his article *Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja* [Why do we need high quality external testing and assessment of knowledge?] Bucik (2001: 41) asserts 'testing and assessing knowledge only serve one part of the mission of the school system, therefore meeting only some of the set goals of basic education that are measurable or quantitatively or qualitatively definable. These are assuring general education, developing literacy, achieving internationally comparable knowledge standards, acquiring knowledge for further education and acquiring general and applicable knowledge.'

Due to migration currents Slovenian school environment has changed considerably, this is why it is not possible to successfully develop the child's cultural and language identity with the present approaches. 'The social and geographic homogeneity of monolingual situation, which had for a long time been the idealised goal of Slovenian national movement' (Stabej) has by far been overreached in the course of last few decades. To a large extent it is exactly the school that can respond to the social changes in Slovenia – it must revalue its teaching approaches. The mode of functioning in school requires a new learning and teaching culture based on accepting and respecting all children (Medved Udovič, 2004, 2006, 2008).

Slovenian is certainly a school subject the enumerated goals concern, as it is a subject involved in the system of external testing at the end of the second and the third cycles of basic eucation and all the way to the *matura* external testing at the end of secondary school. The goals that are especially multilaterally illuminated and decomposed in the process of educating future primary school teachers (first and partly second cycle – grades 4 and 5) lean on developing the child's literacy. In the last twenty years literacy has been one of the most important areas in the pedagogi-

cal process, which are measured by the international studies (TIMSS, PIRLS, PISA) of educational efficiency of school systems around the world.

In the last decade the notion of reading literacy has been extended to the capability of using different, not just printed, media. Thus in his interview *Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe* or *Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo* [Multidimensional literacy as the core of new concept of general education or How to prepare students for a critical entrance into contemporary culture and society] (Sod. ped. 5/2006) Allan Luke redefines literacy. For him literacy is a set of social practices with communication technologies of press or other media. Of course it is not only about reading and writing (coding and decoding): in this framework there is a range of texts – written, oral, traditional and emerging, emphasis is on their use in the family and working environment and in religious life (Vončina, 2006).

In the present article we are particularly interested in reading literacy, which is defined in the following way:

'Reading Reading literacy is defined as the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society.'

OECD (1999). Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment. Paris: OECD.

READING LITERACY OF 9–10 YEARS OLD STUDENTS

During the last decade educational concepts have been thoroughly aired in Slovenia, not just because of the renewed basic school curricula (1998, 2011) and the evaluations of them, but also because of the involvement of Slovenian school children in international studies. As yet Slovenia has participated in all four studies of reading (IEA)[1] In the study of reading literacy 1991, in which Slovenia participated for the first time[2], 27 countries took part, and Slovenian achievement of 9 years old children was under the average of the participating countries. In 1991 the reading of 14 years old students (8th graders) was tested as well. They performed much better than 9 years old children, as their achievement was much above international average.[3]

[1] Because of the crucial importance of reading the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) decided to carry out research into reading.

[2] For the second time in 2001 with the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), for the third time in 2006 in and for the fourth time in 2011. In addition to mathematical and science litracy also the international study PISA 2006 measured reading literacy.

[3] http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/ce_pirls2006_nacionalni.htm, 25.10.2007.

The literacy spoken about in the framework of Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) is reading literacy, i. e. readers' ability to understand what they have read independently. In the framework of the PIRLS study reading literacy is defined more precisely as 'the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment' (Campbell et al., 2001) (www.pei. si/czue/pirls/rezultati). The goal of the study is to establish the reading level of the participating children, with what circumstances different levels of reading literacy are associated, what the differences are across the participating countries. The ultimate goal is application of the results for improvement of teaching literacy.

PIRLS shows good readers are the girls and boys whose mothers are well educated, who like reading, who also read in their free time for fun, who go to music school, who have large numbers of books for children at home and whose families have large numbers of books in their homes. Girls read better than boys (Mullis et al., 2003, 2006, ibid.). Also the children who have read sentences before entering school are better readers (Doupona Horvat and Rosén, 2007).

Outcomes of PIRLS (2006, 2011) show in Slovenia reading literacy of children in grades 4 of the nine-year and 3 in the eight-year basic education has significantly improved. With 502 points Slovenia was at the international average of the countries participating in the study in 2001. In 2006 the children achieved on average 522 points. In spite of the general conviction that reading literacy is constantly decreasing, PIRLS research shows this is not also true for the population of 9–10 years old children. Exactly the opposite is true: from 1991 to 2011 reading literacy has improved. In 2011 Slovenia made progress in the absolute achievement again – the result was improved by 8 points. [4] In 2006 Slovenia was one of the four countries participating in the study that made the greatest progress in comparison to 2001 (Mullis et al., 2007). In spite of this, though, in achievement we still lag behind most of the European countries[5] (www.pei. si).

The results in the reading literacy of Slovenian school children at the end of the first education cycle inspire us with optimism in comparison to international studies in the past. But efficient learning and teaching of the first language / mother tongue, which is the foundation of child's communication, also includes modern approaches in teaching literature and in cultural education, on the basis of which we

[4] In 2011 the school children in Slovenia achieved the average of 530 points already, which is 8 points better than 5 years before.

[5] Best readers come from Hong Kong SAR (571 points), Russian Federation (568), Finland (568) and Singapore (567). They are followed by Northern Ireland (558), the United States (556), Denmark (554), Croatia and Chinese Taipei (553), England and Ireland (552). The reading literacy in these countries is above the High International Benchmark of 550 points.

promote acceptance of otherness, of close and remote worlds, and shape ethic and aesthetic values – PIRLS does not include the whole variety of this.

In 10 years Slovenia improved the outcomes by 30 and in 20 years by 60 points.[6] The great differences in the reading literacy that cannot be attributed to school education most probably refer to the child's home environment. Reading achievement is strongly linked with the resources for learning the child has at home. Critical for the home factors is adequate income in the family. The role of school in teaching literacy is not important enough in Slovenia. Thus the most important factor in improving literacy is the family circumstances in which the child is raised. If we wish to overcome this situation, school must engage in teaching literacy more actively – not only in Slovenian as a subject, but in all subjects. If we say school has to compensate for the poor cultural capital the children have at disposal in their homes this does not mean school ought to artificially decrease the differences between various social groups. On the contrary: school must make it possible for every child to develop their potential. The experience of other countries in PIRLS shows intentional raising of literacy levels is possible (particularly the examples of Netherland and Hong Kong SAR). For this positive discrimination of schools in helping them to strengthen their material capacities (accessibility of printed and digital teaching materials) and in further training of teachers would probably be needed.

To raise the levels of reading literacy primarily the learning and teaching of reading literacy needs to be improved. Undoubtedly the shaping of adequate models of reading literacy is also greatly influenced by the National Testing of Knowledge (NTK) in Slovenian as children's achievement uncovers several deficiencies in reaching the different levels of demand in the knowledge of language and literature. The purpose of NTK in Slovenian is to examine the goals and standards defined in the basic school syllabus for Slovenian, the purpose of PIRLS research, however, is to define the level of reading literacy of 9–10 years old students, which is just one of the very important areas of standards and goals set by the syllabus Slovenian, it does not e. g. cover the linguistic and literary competence with respect to the knowledge of their terminology, etc.

[6] Singapore had the largest percentage of students (24%) reaching the PIRLS Advanced International Benchmark of 625 points. In Slovenia 8 % of the students reached the highest international benchmark and 42 % the High International Benchmark. 79 % of students reached the Intermediate International Benchmark and 95 % the Low International Benchmark. In the years 2001 – 2011 the study reflected upward trends in ten countries. Besides Slovenia these were the Czech Republic, Russian Federation, Colombia, Hong Kong SAR, Iran, Norway, Slovakia, USA, and Singapore. Over the last ten years the achievement decreased, however, in Bulgaria, Lithuania, Netherlands and Sweden, and over the last five years in Austria, Germany, Hungary and Italy.

SLOVENIAN PROJECTS ON READING LITERACY

Between 1997 and 2013 a number of research projects on reading literacy were carried out in Slovenia[7], such as:

- Reading – an important factor of educational efficiency;
- The development of reading competences with the reading badge;
- Reading motivation as a factor of efficient reading and its importance for the quality of education;
- Conditions for the development of reading literacy;
- Cultural education through literature for children;
- Reading literacy in the new circumstances of publication production;
- ESF project The Empowerment of Students Through Improving Reading Literacy and Access to Knowledge.

From the outcomes of the enumerated projects follows that there is a positive correlation between reading abilities (reading technique, understanding what has been read and using reading strategies) and reading efficiency; that the reading badge is an important project for preserving the motivation for reading; that motivation for reading can be improved through cooperation of all school professionals, with improved opportunities of selecting reading materials and with taking account of students' reading interests, with systematic development of reading abilities and responsibility of all educational professionals for the development of literacy, which in turn requires systematic training of teachers as early as in the time of undergraduate study and their systematic in-service further training. The outcomes also stress reading culture is closely linked to the supply in the publishing market and to the development of libraries.

NATIONAL TESTING OF KNOWLEDGE IN LITERATURE AND READING LITERACY

It is true for the part of the National Testing of Knowledge in Slovenian referring to **artistic text** already, what standards of knowledge can be tested depends on the well thought choice of the text. Special attention has to be paid to assuring the same test, which includes both an artistic as well as a non-artistic text, both are not too long for the reception (reading) itself, as otherwise students might run short of time needed, primarily for providing somewhat longer answers and solving creative tasks.

[7] http://www.zrss.si (20. 6. 2013).

The scheme of the NTK[8] defines what is tested with its part referring to an unfamiliar **artistic** text, i. e.:

- Independent reading of an unfamiliar artistic text,
- Knowledge of literature,
- Ability to create a shorter text in connection with the given text.

With the artistic text students demonstrate their capacities of understanding and analysing texts, the metaphorical competence and competence of understanding a text in connection with the knowledge of literary science. Of crucial importance for the initial artistic text are the literary genre (poetic, narrative or dramatic text) and the characteristics of the internal and external construction of the text. All these have significant impact on how successfully a student can understand the text and how successful she or he will be in solving the tasks referring to it. In recent years the length of the initial texts has been increasing (a larger number of words; the length of the initial text including photographs is usually a page and a half to two pages already).

It is true every year the number of tasks that test the knowledge of literature in connection with the knowledge of literary science is adapted to the initial text given, the tasks that test the summative knowledge of writers and their literary work, the titles of the texts belonging to the literary canon, and the knowledge of technical expressions in the area of literature, however, are invariably present in all NTK sheets.

A survey of the level of knowledge demanded in comparison to other tasks in the literary part of the test from 2002 to 2012 testing literary knowledge in connection with the knowledge of literary science reveals a relatively low level of achievement in comparison to other tasks in the literary part of the test. In 2003, 2006 and 2009, when the initial text was a poem, the achievement in the tasks referring to literary knowledge in connection with the knowledge of literary science were extremely low: the lowest difficulty index (henceforth DI)[9] in the 2003 edition, DI 0.55; second lowest achievement in 2004, DI 0.40; in 2006 the lowest DI 0.41; the lowest achievement in 2009 with the DI of 0.42. The explanation of such achievement could also be found in the fact in basic education poetry is dedicated less thorough discussion and reading poetry is much less frequently present than reading narrative works. The tasks with which the summative knowledge of writers and their works was tested in NTK in Slovene from 2002 to 2012 also seem to be hard nuts for students to crack, as repeatedly these tasks were classified as those with the lowest DI

[8] http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/materinscina3/2011120911353483/) (9. 6. 2013)

[9] Difficulty index (DI) is defined as the proportion of correct solution in an individual task. A value closer to 1 indicates an easy and a value closer to 0 a difficult task.

(2005, DI 0.37; 2008, DI 0.51; 2009, DI 0.24; 2010, DI 0.48; 2011, DI 0.19; 2012, DI 0,19)[10] (Cestnik et al. 2013: 18–19).

As a rule in the syllabus the goals/standards usually tested with these tasks are defined as minimal ones, so as it were it is incomprehensible the achievement of students is relatively low in these tasks; especially the literary science tasks are regularly classified as poorly solved tasks, merely solved by the students in the upper decile of the achievement, also less well solved are the tasks in the knowledge of literary science referring to the initial text (Cestnik et al. 2013: 18–19).

We can conclude in classroom literary periods with the authors and canon texts are not discussed thoroughly enough, according to the importance of the authors and of their work in the literary period, and that for students the finding of meaning transfers in a poetic text is a very difficult task.

PISA – 15 YEARS OLD STUDENTS' READING LITERACY

Saksida (2011: 49) finds it sensible to link the developing of in-depth reading and the competence of critically accepting literary texts, which the renewed syllabus for Slovenian requires with it spiral design, to the PISA 2009 study, although its reading tasks are different from the texts and the goals in the syllabus.[11] The study reveals a diminishing trend in the achievement of Slovenian students in the area of reading literacy: the results are lower than in 2006; also important is the finding that 'in Slovenia 79% of students achieve the basic reading competences, while on average in OECD countries there are 81% and in EU 82% of such students' and that 'the highest reading competences are achieved by 0.3% of Slovenian students as compared to 1.0% across OECD and 0.6% across EU countries' (PISA 2010: 2). Based on the judgement of the achievement 'from the point of view of the kind of the reading process, which includes finding and retrieving information, summarising and interpreting a text (deducing meanings and conclusions, reflecting on and evaluation of what has been read; linking it with one's own experience, ideas and knowledge)' (PISA 2010: 7) another feature of Slovenian young readers emerges: less demanding reading processes (understanding information and summarising the text) obviously do not represent a difficulty for them, while the tasks that require **more**

[10] Expert and legal bases for the NTK can be accessed on the National Examination Centre's websites: http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/ (9. 1. 2013) and http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/materinscina3/2011120911353483/) (9. 1. 2013).

[11] 'The tasks are not limited to testing the knowledge specific for a particular school subject, but focus on the knowledge and skills in the area of reading, mathematics and sciences needed for efficient functioning in adult professional and private life. The emphasis is therefore on managing the processes, understanding concepts and ability to function in various situations within each of these areas' (PISA, 2010: 5.).

complex reading responses, i. e. more in-depth thinking and critical evaluation of the text read, seem to be more demanding. A comparison of the descriptors of students' competences ('description of the levels of achievement on the scale of reading literacy' – PISA 2010: 9) shows namely essential differences between the basic (2^{nd}) level (such as *locating straightforward information, recognising the main ideas, making low-level inferences*) and higher levels – both levels 5 and 6 require e. g. critical evaluation of demanding texts – level 5 tasks already, which is only achieved by 5% of Slovenian students, 'usually include dealing with concepts that are contrary to expectations' (PISA 2010: 9). In contrast to NTK, PISA the does not examine the knowledge of literary periods, authors, and canon texts connected with the national literature, or of some literary theoretic concepts foreseen among the minimal and basic goals or standards in the basic education syllabus of Slovenian.

The composers of tests for Slovenian in NTK do not follow the example of the type of tasks in PISA, as only a few sample tasks are publicly accessible. The findings about the achievement of Slovenian 14–15 years old students only represent information on their strengths and weaknesses to them.

CONCLUSION

For the development of literacy on any level of understanding well thought and systematic work in the period of emerging literacy or in the pre-reading and pre-writing period as well as in the early reading and writing periods, when different kinds of knowledge, sub-skills, and abilities making up the integral competence of reading develop in a child, is of vital importance. With this in view, encouraging the development of child's speech and frequent contact with high quality symbol (written) language are extremely important. In the school period the written, spoken and visual texts represent an important contact with the cultural and multicultural or intercultural environment of the growing up population, which to a large extent are undoubtedly also under the influence of media and of various forms of popular culture. With modern approaches to teaching the language as early as in pre-school institutions and later in primary school the goals and principles of communication approach to teaching languages as the most recent approach of linguistic didactics to teaching languages are implemented. The teacher has to acquire up to date linguistic and literary knowledge, which he or she is able to apply to the teaching procedures for today's learners. They constantly evaluate the achieved goals and raise the teaching threshold for the development of reading strategies and linguistic and literary competences of students. Knowing modern theoretical background of teaching reading and the didactic principles derived from it allow the teacher to raise the levels of reading literacy. International studies of reading literacy show namely that Slovenian basic school students still lag behind peers from other environments who achieve best in the area of reading literacy (PIRLS, 2001, 2006; PISA, 2009). The achieve-

ment on NTK after the second and third educational cycles of basic school are to a certain extent comparable to the achievement in international studies of reading literacy as on NTK, like on international studies, relating data, understanding less familiar contents of texts, and primarily a critical evaluation of the latter seem to be the most difficult tasks for the students.

Outcomes of the PISA 2009 study have also revealed that students who achieve higher like reading and also read for fun daily. The reading process begins as early as in the pre-school period, when picture book, which can be studied both from the point of view of the visual as well as of the verbal part, represents the child's first contact with the book.

An important task of today's teaching literacy is therefore designing a didactic model of literacy in the broadest sense of the word in all subject areas of basic as well as of secondary education. Also the knowledge of various reading strategies of textual as well as of visually or graphically designed message, considering individual linguistic competences of school children and adolescents and the shaping of a positive reading environment in the pre-school and in the school period are of fundamental importance for efficient reading literacy.

References

Bešter Turk, Marja (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. In: *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju/39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*, 30 June–19 July 2003. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Bucik, Valentin (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 52/3, 40–52.

Cenčič, Majda. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 51/2, 38–51.

Ferbežar, Ina (1999). Merjenje in merljivost v jeziku (Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov*). Slavistična revija 47/4*, October–December.

Cestnik, Mojca, Medved Udovič, Vida, Žagar Pernar, Tina (2012). Nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine ob koncu tretjega obdobja osnovne šole – analiza. *Jezik in slovstvo* 57/1–2, 97–109.

Knaflič, Livija (2003). Družinska pismenost. Konceptualni problemi pismenosti. *Andragoška spoznanja* 5/2, 17–22.

Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001.In: http:www.pei.si/czue/pirls/rezultati (25. 2. 2003).

Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006. In: http:www.pei.si/czue/pirls/ rezultati (25. 2. 2013).

Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011. In: http:www.pei.si/czue/pirls/ rezultati (25. 2. 2013).

Mednarodna raziskava bralne pismenosti. In: www.pei.si/UserFilesUpload/file/ raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prvi Rezultati.pdf (5. 6. 2013)

Medved Udovič, Vida (2004). Vpliv nacionalnih preizkusov po prvem obdobju na poučevalne modele. In: Ivšek, Milena (ur.), Adamik Jászó, Anna. *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij: 3rd international symposium*. 1st print. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 196–203.

Medved Udovič, Vida (2006). Kaj je mogoče početi z literarnim besedilom v zgodnjem šolskem obdobju. In: Medved Udovič, V., Cotič, M., Felda, D. (eds.). *Zgodnje učenje in poučevanje otrok*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Pedagoška fakulteta, 165–175.

Medved Udovič, Vida (2008). Pomen in vloga didaktičnih gradiv v medkulturno usmerjenih didaktičnih konceptih. In: Medved Udovič, V; Cotič, M; Cencič, M (eds.). *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, 22–34.

Medveš, Zdenko (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. Sodobna pedagogika, 53/5, 24–41.

Stabej, Marko (2005). Kdo si, ki govoriš slovensko? In: Vesna Mikolič and Karin Marc Bratina (eds.): *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper: Založba Annales.

Saksida, Igor (2011). *Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja.*

Revija za elementarno izobraževanje 2011 4/4, 49–69

Vončina, Vida (2006). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo. Interview with Allan Luke. *Sodobna pedagogika*, 5/2006, 8–21.

Проф. др Вида Медвед Удович
Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ЧИТАЛАЧКА ПИСМЕНОСТ СЛОВЕНАЧКИХ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У СВЕТЛУ МЕЂУНАРОДНЕ СТУДИЈЕ И НАЦИОНАЛНЕ ПРОВЕРЕ ЗНАЊА

Резиме

Сврха овог чланка је да покуша да пронађе решења за неке од дилема које проистичу из националне провере знања на крају другог и трећег циклуса основног образовања . У првом делу чланка бавимо се неким од објашњења које нуде истраживачи оног дела школске области која је везана за екстерну евалуацију. Даље ћемо представити неке од недоумица које се односе на процену знања у књижевности и постављати питања о улози међународне студије о читалачкој писмености ПИРЛС и ПИСА у прављењу писаних тестова за књижевни део националног оцењивања. Питања у вези са међународним студијама и националном оцењивању у Словенији на која желимо да пружимо одговоре су следећа:

- У којој мери су међународне студије ПИРЛС и ПИСА од помоћи стваоцима националних тестова у Словенији?
- Да ли је резултат израде терстова мерен међународним студијама писмености упоредив са оним измереним путем националне провере знања?
- На који начин истраживачи у словеначкој лингвистици, књижевности и посебним дидактикама, т.ј. специјалисти за дидактике језика и књижевности, учествују у ПИСА и ПИРЛС?
- На који начин могу налази добијени анализом израде тестова у националном оцењивању у Словенији бити укључени у даље стручно усавршавање словеначких наставника или у образовање будућих наставника Словеније у основном образовању?

Кључне речи: *читалачка писменост, међународне студије, националне провере знања, наставна литература , основна школа*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 378.147::811.163.41(438)
Прегледни научни чланак
стр. 341–348

Dr Robert Bońkowski
Šleski univerzitet u Katovicama, Poljska

NASTAVA STUDIJSKOG PREDMETA ISTORIJA SRPSKOGA JEZIKA NA SRBISTICI U POLJSKOJ: KVALITET OBRAZOVNOG RADA I KONAČNI REZULTATI

Apstrakt: U ovom radu govori se o kvalitetu obrazovnog rada u nastavi na studijskom predmetu Istorija srpskog jezika I iskustvu na srbistici na poljskim univerzitetima. Posebno se govori o kvalitetu nastave srpskog jezika u odnosu na opšte znanje koje poseduju studenti slavistike, tj. srbistike u Poljskoj. Ukazuje se na cilj uvođenja studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika na slavistici u Poljskoj i analiziraju se tačke programa predmeta u odnosu na konačne rezultate upoznavanja srpskoga jezika, književnosti i kulture uopšte.

Autor kao zaključak naglašava da studenti srbistike sa poljskih univerziteta zahvaljujući stečenoj jezičkoj kompetenciji treba da su pripremljeni i sposobni za efikasno kretanje na srpskom kulturnom i jezičkom području. S druge strane, nastava studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika na srbistici u Poljskoj na univerzitetu treba da ima visok kvalitet vaspitno-obrazovnog rada.

Ključne reči: *slavistika u Poljskoj, srbistika u Poljskoj, srpski jezik, studijski predmet Istorija srpskoga jezika, kvalitet obrazovnog rada.*

UVOD

NastavA studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika na poljskoj srbistici,[1] odnosno slavistici, uvodi se na drugoj ili češće na trećoj godini studija, kada već studenti ovladaju gramatikom srpskoga jezika. Da bi se postigao kvalitet vaspitno-obrazovnog rada sa studentima, potrebno je da budu pripremljeni da na izvornom jeziku čitaju literaturu. U vezi s tim, treba podsetiti da su skoro sve dostupne izvore (knjige, članci) pisali srpski naučnici na srpskom jeziku.[2] Uslovljeno je to takođe činjenicom da studenti moraju ranije da se upoznaju sa staroslovenskim jezikom. Drugi

[1] Autor ovog članka predaje na Šleskom univerzitetu u Katovicama i pod pojmom *poljska srbistika* podrazumeva srbistiku na toj visokoj školi.

[2] Na poljskom jeziku postoje nekoliko knjiga koja se bave tim pitanjima, ali uglavnom se tiču novije (XIX i XX vek) istorije srpskoga jezika i/ili istorije srpskohrvatskoga jezika.

problem povezan je sa nastavom studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika na poljskoj srbistici i tiče se opštepoljske slavističke tendencije da se, zbog manjeg troška, taj predmet poveže sa drugim studijskim predmetom,[3] tj. Istorijskom gramatikom srpskoga jezika, što je opravdano ako se uzme u obzir npr. definicija *Istorija jezika* iz *Enciklopedije opšte lingvistike* (*Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*)[4] Kažimježa Polanskoga.

Studijski predmet Istorija srpskoga jezika na poljskoj srbistici nastavlja se u obliku konverzsatorija, jedan ili dva semestra, zavisno od programa (približno 30 časova za semestar). Konverzatorij ima za cilj upoznavanje studenata s osnovnim pravcima u istoriji srpskoga jezika. Jedan njegov deo (jedan semestar) tiče se unutrašnjega srpskoga jezika – preoblikama glasovnog sistema, promenama u leksici i gramatici (istorijska gramatika). Predmet predavanja je evolucija gramatičkog sistema srpskoga jezika od početka njegove istorije do danas. Taj deo obuhvata sledeće strukture jezika: fonetsko-fonološku, fleksijsku i tvorbu reči. Takođe, obraća se pažnju na formiranje znanja iz pravopisa srpskoga jezika. Polazna tačka analiza i opisa evolucije pojedinih elemenata sistema je staroslovenski jezik. Konverzatorija povezuju teorijsko znanje sa praktičnom analizom istorijskojezičke baštine srpske literature.

Tematika ovog dela konverzatorija predstavlja sledeće opširne tačke:

1. Slovenski jezici i mesto srpskoga jezika u porodici slovenskih jezika:
   (a) raspad praslovenske jezičke porodice;
   (b) južnoslovenska jezička porodica;
   (c) razvoj srpskoga jezika.
2. Vokalizam:
   (a) razvoj praslovenskoga akcenta;
   (b) srpske inovacije u akcentu;
   (c) praslovenski vokalizam i njegovi ciklusi;

[3] *W niepublikowanych dyskusjach jakich wiele wokół historii języka (…), powtarza się najczęściej opinia, że jej przedmiotem są tzw. zewnętrzne dzieje języka, gdy przedmiotem gramatyki historycznej ma być jego rozwój wewnętrzny.* A. Furdal, *Przedmiot i zakres historii języka polskiego*, [w:] *Studia językoznawcze poświęcone prof. dr. Stanisławowi Rospondowi*, red. zbiorowa, Wrocław 1966, str. 115.

[4] *Historia języka – nauka zajmująca się wszechstronnie rozwojem danego języka, a więc nie tylko jego wewnętrznymi dziejami: przeobrażeniami systemu głosowego, zmianami w słownictwie i w gramatyce – które są przedmiotem badań gramatyki historycznej – ale także jego dziejami zewnętrznymi: zmianami w zasięgach terytorialnych i czasowych (wyznaczanie epok rozwojowych), czynnikami społeczno-kulturowymi wpływającymi na jego rozwój, zabytkami piśmiennymi, kontaktami z innymi językami itp. Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003, str. 237.

(d) razvoj srpskoga vokalskog sistema: *ě*, *ь*, *ъ*, nazalnih samoglasnika, sonanata, ostalih samoglasnika, metateza likvida *-or-*, *-ol-*, *-er-*, *-el-*, promena *l* u *o*, asimilacija, disimilacija, alternacije.

3. Konsonantizam:

(a) praslovenski konsonantski sistem;

(b) razvoj srpskoga konsonantskog sistema: razvoj pojedinih suglasnika, palatalizacije, jotovanja, promene suglasničkih grupa i tako dalje.

4. Morfologija:

(a) imenske reči – promene;

(b) pridevi;

(c) zamenice;

(d) predlozi;

(e) prilozi i veznici;

(f) glagoli: sistem prezenta, aorist, imperfekt, perfekt i pluskvamperfekt itd., glavne tendencije razvoja oblika u srpskome jeziku.

5. Tvorba reči (opšte znanje) i preobrazba u formantima (nastavcima).

Na svakom konverzatoriju studenti čitaju i lingvistički analiziraju tekstove iz različitih razdoblja. Tako se kroz dijahronu perspektivu lakše upoznaju i sa sinhronijskim presekom u gramatici srpskoga jezika.

Korišćenu literaturu i tekstove u tom delu konverzatorija najčešće predstavljaju sledeće knjige srpskih (i hrvatskih) i poljskih autora:

(1) Belić, A., *Istorija srpskog jezika. Izabrana dela*, knj. IV, Beograd 1999.

(2) Frančić, V., Molè, W., Sławski, F., *Chrestomatia słowiańska*, cz. I., *teksty południowosłowiańskie*, Kraków 1949.

(3) Lehr-Spławiński, T., Kuraszkiewicz, W., Sławski, F., *Przegląd i charakterystyka języków słowiańskich*, Warszawa 1954.

(4) Matasović, R., *Poredbeno povijesna gramatika hrvatskoga jezika*, Zagreb 2008.

(5) Popović, I., *Istorija srpskohrvatskog jezika*, Novi Sad 2007.

(6) Stieber, Z., *Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich (Fonologia, fleksja imienna, fleksja werbalna)*, Warszawa 1970.

(7) Subotić, Lj., *Istorijska lingvistika. Fonološke promene i morfološke alternacije (mladogramatičari, strukturalizam, generativna gramatika)*, Novi Sad 2002.

Drugi deo studijskog predmeta *Istorija srpskoga jezika*, baziran na istorijskoj gramatici, tiče se opisa istorije srpskoga jezika od njegovog formiranja do savremenih vremena, uzimajući u obzir spoljni razvoj jezika. Na svakom konverzatoriju studenti čitaju i jezički analiziraju tekstove iz različitih razdoblja.

Tematika ovog dela konverzatorija u radu sa studentima obuhvata sledeće probleme:

1. Počeci razvoja srpskoga jezika (do XII veka);

2. Staroslovenski jezik i njegova upotreba kod Srba;

3. Srpskoslovenski jezik – srpska redakcija staroslovenskog jezika;

4. Pisano stvaralaštvo na srpskom narodnom jeziku do polovine XVIII veka;

5. Ruskoslovenski jezik u upotrebi kod Srba;

6. Ruski književni jezik u upotrebi kod Srba;

7. Nastajanje i evolucija slavenosrpskog jezika;

8. Vuk Stefanović Karadžić i njegova reforma jezika, pisma i pravopisa;

9. Bečki dogovor;

10. Srpski jezik u XX veku u okviru funkcioniranja srpskohrvatskog jezika;

11. Beogradski književni stil;

12. Srpski jezik na kraju XX i početku XXI veka;

13. Srpska pisma (pravopisi) – istorijsko i savremeno.

U tom delu konverzatorija najčešće se koristi knjige (odnosno članci) poljskih i srpsko(hrvatskih) autora.

A. Poljski autori:

1. Jaroszewicz, H., *Nowe tendencje normatywne w standardowych językach serbskim i chorwackim*, Opole 2004.

2. Hofman-Pianka, A., *Socjolingwistyczne aspekty współczesnego języka bośniackiego*, Kraków 2000.

3. Miodońska, L., *Współczesny standard języka serbskiego*, Bielsko-Biała 2004.

4. Oczkowa, B., *Historia języka serbochorwackiego*. Kraków 1983.

5. Spagińska-Pruszak, A., *Sytuacja językowa w byłej Jugosławii*, Łask 2005.

6. *Słowiańskie języki literackie. Rys historyczny*, pod red B. Oczkowej i E. Szczepańskiej przy współpracy T. Kwoki, Kraków 2011.

B. Srpski i hrvatski autori:

1. Belić, A., *Istorija srpskog jezika. Studije, rasprave, kritike*, Izabrana dela Aleksandra Belića, sedmi tom, Beograd 1999.

2. Belić, A., *Periodizacija srpskohrvatskog jezika*. Južnoslovenski filolog XXII, 1958, str. 3–15.

3. Belić, S., Jonke, Lj., Stevanović, M., Hraste, M., *Književni jezik na osnovi narodnog jezika*, [u:] *Jezik srpskohrvatski (hrvatskosrpski)*, Enciklopedija Jugoslavije IV, Zagreb 1960, str. 517–528.

4. Ivić, P., *Iz istorije srpskohrvatskog jezika*, zabrani ogledi, knj. II. Niš 1991.

5. Ivić, P., *Pregled istorije srpskog jezika*. Novi Sad 1998.

6. Ivić, P., *Srpski narod i njegov jezik*, Beograd 1971.

7. Milanović, A., *Kratka istorija srpskog književnog jezika***.** Beograd, 2004**.**

8. Popović, I., *Istorija srpskohrvatskog jezika*, Novi Sad 2007

KRITERIJUM OCENJIVANJA

Da bi se postigao kvalitet vaspitno-obrazovnog rada, u toku predavanja studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika ocenjuju se studenti na osnovi aktivnog učešća u diskusiji na temu koja se analizira na času. Student takođe treba da ume da rešava praktične zadatke u okviru analize oblika. Na kraju nastave studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika student treba da preda pismeni zadatak koji obuhvata teorijska i praktična pitanja. Pozitivnu ocenu daje minimum od 60% pozitivnih odgovora.

KONAČNI REZULTATI

Na predavanjima studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika studenti imaju mogućnost da steknu sledeće efekte učenja (u naučnom i društvenom kontekstu):

- da imaju osnovno znanje o srpskom jeziku, njegovom nastanju i razvoju;
- da upoznaju gramatiku, leksiku i način pisanja srpskoga jezika u stepenu koji im omogućuje da nastave obrazovanje;
- da imaju osnovno znanje iz područja lingvistike;
- da imaju osnovno znanje o izabranim istorijskim, društvenim, religijskim, filozofskim i političkim pitanjima koja su povezana za Srbiju i Srbe

uopšte (ovo znanje obuhvata takođe problem formiranja nacionalne svesti i književnog jezika);

- da imaju osnovno znanje o izabranim jezičkim pitanjima u kontrastivnom aspektu;
- da umeju da čitaju i analiziraju tekstove srpskoga kulturnog prostora;
- da umeju da lokalizuje spomenike srpskoga jezika u opštem istorijsko-kulturnom kontekstu;
- da umeju da identifikuju različite vrste tekstova i da vode njihovu kritičku analizu i interpretaciju s upotrebom odgovarajućih metoda;
- da imaju veštinu stvaranja pismenih radova na poljskom i srpskom jeziku s upotrebom osnovnih teorijskih izvora;
- da imaju veštinu stvaranja usmenih nastupa na poljskom i srpskom jeziku s upotrebom osnovnih teorijskih izvora;
- da imaju svest nivoa svojeg znanja i sposobnosti, da razumeju potrebu stalnog obrazovanja i razvoja;
- da cene tradiciju i kulturnu baštinu srpskoga kulturnog područja.

Kao zaključak treba naglasiti da – zahvaljujući stečenoj jezičkoj kompetenciji i tome što su završili studijski predmet Istorija srpskoga jezika – studenti srbistike sa poljskih univerziteta treba da su pripremljeni i sposobni za efikasno „kretanje“ na srpskom kulturnom i jezičkom području. S druge strane, nastava studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika na srbistici u Poljskoj na univerzitetu treba da ima visok kvalitet vaspitno-obrazovnog rada.

Prepreku za studente na poljskim univerzitetima predstavlja što se srpski jezik (kao i drugi južnoslovenski jezici) najviše razlikuje od poljskog jezika (zapadnoslovenskog jezika) u slovenskim jezicima. Međutim, što se dalje ulazi u „korene“ i jednog i drugog jezika, mogu se izdvojiti sve one dijahrone crte koje približavaju ova dva slovenska jezika. S te strane, i istorija poljskog jezika (v. Raspond, 1933) i srpskog jezika predstavljaju bazu za poznavanje uporedne gramatike slovenskih jezika i zajedničkih crta poljskog i srpskog jezika.

Istoriju srpskoga jezika ne treba odvojiti od poljsko-srpskih kulturnih veza. Ako apstrahujemo rad Solunske braće Ćirila i Metodija kao zajedničku slovensku kulturnu baštinu, preko Konstantina Mihailovića iz Ostrovice sa *Janičarskim uspomenama*, koje je ovaj neobični Srbin u srednjem veku napisao na poljskom jeziku, preko baroknog probuđenog začetka panslavizma kod dubrovačkog pesnika Ivana Gundulića u spevu *Osman*, u kome se glorifikuje junaštvo Poljaka protiv Turaka, dalje preko interesovanja učenog romantičara Adama Mickijeviča, koji je učenoj Evropi predstavljao u čuvenim „pariskim predavanjima“ lepotu i vrednost srpske narodne poezije, preko popularnog Henrika Sjenkjeviča sa romanima rado čitanim na srp-

skom kulturnom području ili Jiži Andžejevskog, sa romanom *Vrata raja* „u tri rečenice“ – do savremenih kulturnih veza koje su imale svoje uspone i padove, zavisno od političkih previranja bilo unutar zemalja bilo u spoljnim faktorima kroz koje su prolazile ove dve slovenske zemlje sa naglašenim istorijskim iskustvom stalne borbe za slobodu, dobićemo jasnu potvrdu duboke povezanosti dva slovenska naroda.

Literatura

Belić, A. (1999). *Istorija srpskog jezika*. Izabrana dela, IV, Beograd.

Belić, A. (1999). *Istorija srpskog jezika*. Studije, rasprave, kritike, Izabrana dela Aleksandra Belića, sedmi tom, Beograd.

Belić, A. (1958). *Periodizacija srpskohrvatskog jezika*. Južnoslovenski filolog, knj. XXII, Beograd, str. 3–15.

Belić, S., Jonke, Lj., Stevanović, M., Hraste, M. (1960). *Književni jezik na osnovi narodnog jezika*, [w:] Jezik srpskohrvatski (hrvatskosrpski), Enciklopedija Jugoslavije, knj. IV, Zagreb, str. 517–528.

Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, red. K. Polański, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003.

Frančić, V., Molè, W., Sławski, F. (1949). *Chrestomatia słowiańska*, cz. I., teksty południowosłowiańskie, Kraków.

Furdal, A. (1966). *Przedmiot i zakres historii języka polskiego*, [w:] Studia językoznawcze poświęcone prof. dr. Stanisławowi Rospondowi, red. zbiorowa, Wrocław, str. 115– 122.

Hofman-Pianka, A. (2000). *Socjolingwistyczne aspekty współczesnego języka bośniackiego*. Kraków.

Ivić, P. (1971). *Srpski narod i njegov jezik*. Beograd.

Ivić, P. (1991). *Iz istorije srpskohrvatskog jezika*, izabrani ogledi, knj. II. Niš.

Ivić, P. (1998). *Pregled istorije srpskog jezika*. Novi Sad.

Jaroszewicz, H. (2004). *Nowe tendencje normatywne w standardowych językach serbskim i chorwackim*. Opole.

Lehr-Spławiński, T., Kuraszkiewicz, W., Sławski, F. (1954). *Przegląd i charakterystyka języków słowiańskich*. Warszawa.

Matasović, R. (2008). *Poredbeno povijesna gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb.

Milanović, A. (2004). *Kratka istorija srpskog književnog jezika*. Beograd.

Miodońska, L. (2004). *Współczesny standard języka serbskiego*. Bielsko-Biała.

Oczkowa, B. (1983). *Historia języka serbochorwackiego*. Kraków.

Popović, I. (2007). *Istorija srpskohrvatskog jezika*. Novi Sad.

Raspond, S. (1933). *Negovanje književnog jezika kod Poljaka*. Naš jezik, god. I, sv. 9, str. 278–283, Beograd.

Schrade, U. (2010). *Dydaktyka szkoły wyższej*. Wybrane problemy, Warszawa.

Słowiańskie języki literackie (2011). Rys historyczny, pod red B. Oczkowej i E. Szczepańskiej przy współpracy T. Kwoki, Kraków.

Spagińska-Pruszak, A. (2005). *Sytuacja językowa w byłej Jugosławii*. Łask.

Stieber, Z. (1970). *Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich* (Fonologia, fleksja imienna, fleksja werbalna). Warszawa.

Subotić, LJ. (2002). Istorijska lingvistika. *Fonološke promene i morfološke alternacije* (mladogramatičari, strukturalizam, generativna gramatika). Novi Sad.

Д-р Роберт Бонковски
Силезского университета в Катовице, Польша

ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА ИСТОРИЯ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА НА ПОЛЬСКОЙ СЕРБСИТИКИ: КАЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, А ОКОНЧАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Резюме

В статье рассматривается качество изучаия предмета История сербского языка на польской сербистики по сравнению с общим знанием славистов (сербистов) в Польше обо сербскому языку. Автор указывает на цель изучаия предмета История сербского языка на славистике за рубежом и анализирует пункты программы предмета в сравнений с окончательными результатами знания сербского языка, литературы и культуры вообще.

Ключевые слова: *славистика, сербистика, история сербского языка, сербистика в Польше, качество образования*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::821-82
Прегледни научни чланак
стр. 349–358

Проф. др Видан В. Николић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

КВАЛИТЕТ НАСТАВНИКА И САДРЖАЈА У ПЕСМИ *СТРАНИЦА ИЗ ВЕЖБАНКЕ* ЖАКА ПРЕВЕРА ПРЕМА КВАЛИТЕТУ У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Апстракт: У раду се говори о симболици „птице-лире“, коју „уме да ухвати“ ученик на часу у стереотипној настави приказаној у песми „Страница из вежбанке“ Жака Превера. Феномен креативне дечје игре посматрамо у аналогији према њеној улози у савременом васпитно-образовном процесу.

Пошто важну улогу у остваривању васпитне и образовне функције у настави и учењу има организација школе, у нашој анализи разматрали смо два сегмента: (а) квалитет наставника и (б) квалитет садржаја (од садржаја сегмената часа до целокупног наставног програма – у хоризонталној и вертикалној корелацији) на свим нивоима образовања.

Креативна игра којој је склон ученик када се нађе пред разрешењем задатка, спутава се стереотипом класичне школе, а савремена школа тражи другачији квалитет васпитно-образовног процеса и позитивни трансфер знања.

Кључне речи: *настава и учење*, *квалитет наставника*, *квалитет садржаја*, *песма* Страница из вежбанке *Жака Превера*, *креативна игра*, *трансфер знања*.

„У игри је дете увек више од свог просечног узраста,
за главу више од самога себе.“

Лав Виготски

1. Премет рада је анализа квалитета наставника и квалитета садржаја у развијању метафоре „птица-лира“, коју „уме да ухвати“ ученик и која је у супротности стереотипној настави у песми „Страница из вежбанке“ Жака Превера. Симболику песме узимамо и у аналогији према квалитету наставника и квалитету садржаја у савременом васпитно-образовном процесу.

Француски писац надреализма Жак Превер (Jacques Prévert, 1900–1977) у песми „Страница из вежбанке“, развија симболику квалитета учења у лајтмотивској хифенској метафори „птица-лира“, коју ученик на часу може да „ухва-

ти, види и чује“ и то у тренутку када га учитељ тера да на одавно превазиђен начин усваја апстрактна знања учењем напамет садржаја, који су – како се још у старој Грчкој говорило – по свему „мучење младих“.

2. Песма „Страница из вежбанке“ условно надилази само иницијални повод за аналогију анализе наставе и учења, тј. ближе, квалитета васпитно-образовног процеса. То је и свевремена тематска и мотивска основа за анализу савременог општег положаја образовања у друштву и разматрање могућности за промену у креативном побољшању квалитета васпитно-образовног рада.

3. Ова релативно кратка лирска песма (са мотивом педагошке цртице) заслужује да буде пренета цела за анализу и/или као шири мото нашега рада.

Жак Превер: ***Страница из вежбанке***

Два и два су четири
чет’ри и чет’ри осам
осам и осам шесн’ес’...
Понови каже учитељ
Два и два су четири,
чет’ри и чет’ри осам
осам и осам шесн’ес’.
Ал’ ево птице лире
која пролеће небом
дете је види
дете је чује
дете је зове:
Спаси ме
играј се са мном
птицо!
Онда птица слете
да забавља дете
Два и два су четири...
Понови каже учитељ
а дете се игра
и птица са њим...
Чет’ри и чет’ри осам
осам и осам шесн’ес’
а шта износи шесн’ес и шесн’ес’?
Шеснаест и шеснаест ништа не износе
шеснаест и шеснаест ништа не уносе
а понајмање тридесет два кажем вам ја
они одлазе.
А дете је птицу
у клупи сакрило
и сва деца опет
чују њену песму

и сва деца опет
чују музику
а сада одлазе осам и осам
и четири и четири и два и два
они хватају маглу исто тако
а један и један не износе ни један ни два
један по један одлазе полако.
Птица лира свира
дете пева
учитељ се нервира:
Докле тај циркус!
Сва деца одреда
слушају свирку
зидови разреда
руше се мирно.
И стакло опет постаје песак
мастило постаје вода
клупе постају дрвеће
креда постаје литица
а перо опет птица (Превер 1984: 125–126).

4. Како важну улогу у остваривању васпитне и образовне функције има организација школе као важна друштвена институција, потребно је у домен анализе поставити два сегмента: (а) квалитет наставника и (б) квалитет садржаја (од садржаја делова часа до целокупног наставног програма – у хоризонталној и вертикалној корелацији) на било ком образовном нивоу.

5. Књижевна критика се слаже да је француска књижевност (у много чему водећа књижевност крајем 19. века – и према утицају у Европи и, посебно, утицају на српску литературу) у Жаку Преверу, после Виктора Игоа, добила свога истинског народног песника (Константиновић 1986: 5). Жак Превер „је зачуђени путник, репортер који бележи лепе и ружне ствари живота, одушевљава се и негодује, али никад не моралише“ (Константиновић 1986: 6).

5.1. Као за „песника свакодневице“, за Превера поезија је враћање изворима живота, звука, речи или слике. „У чувеној песми *Страница из вежбанке* која је, у ствари, Преверов песнички програм, два и два престају да буду четири, а пред задивљеним дечјим очима руше се зидови:

И стакло опет постаје песак
мастило постаје вода
клупе постају дрвеће
креда постаје литица
а перо опет птица.

Ова песма је несумњиво и алегорија поезије и уметности уопште, његовог најплеменитијег задатка – враћање изгубљеног идентитета стварима и бићима“ (Константиновић 1986: 10).

5.2. Да би се разумела метафорика песме, потребно је „прелистати“ кратку биографију Ж. Превера (1900–1977). У савременој настави занемарује се биографски метод или, насупрот, уче се детаљи из живота писца с мотивом да би се схватио његов стваралачки чин у неком књижевном делу или целокупном опусу. Међутим, тражећи праву меру, за ову прилику издвајамо оне детаље из живота писца који су у сагласју са делом. Дакле, ако прихватамо биографски метод као књижевно-критички метод који узроке, објашњења и шири контекст књижевног дела траже у пишчевој биографији, намећу се два момента који би могли помоћи да се лакше разуме ова песма с темом из школског живота.

5.2.1. Први моменат: Превер је већ у 15. години живота схватио недовољност класичног начина образовања и напустио школу „и бавио се разним пословима да би се издржавао“. Тиме се придружио оним писцима на Западу који су напуштали класичну школу и улазили у школу коју је нудио изазов другачијег животног искуства – зато и та мотивска и тематика преокупација „песника свакодневице“, како су у књижевној критици називали Превера.

5.2.2. Други моменат: Превер 1925. године „приступа надреалистичкој групи (Бретон, Пере, Деснос, Лерис, Кено, Супо, Арагон); две године касније „потписује један надреалистички манифест“; а већ 1928. године је „искључен из групе надреалиста“.

6. Та кратка биографска цртица, која легитимише Превера да је провео у друштву највећих француских надреалиста (претечâ европског надреализма), потврђује да се он ни касније није могао лако ослободити основних начела надреализма као модерног покрета свога времена. То тврди и Константиновић, један од наших најбољих зналаца француске књижевности: „Мада неки критичари игноришу утицај надреализма на Превера, тај утицај је, по нашем мишљењу, веома значајан“ (Константиновић 1986: 10).

7. Надреализам је књижевни и уметнички покрет који се појављује у Француској после Првог светског рата и наставља се на књижевни покрет дадаизма и његов бунтовнички дух, побуну против традиције и устаљених навика и обичаја, презир према друштвеним нормама (уп.: *Речник књижевних термина* 1985: 458).

Да ли се, конкретно, у овој Преверовој песми осећа дух надреализма? – „У свом програму надреалисти су револуционарни. Желе да промене изглед света и ослободе човека свих окова разума и морала и открију његову аутентичну личност продирањем у најскривеније слојеве свести, у чему се осећа утицај Фројдове психоанализе“ (*Речник књижевних термина* 1985: 458).

8. Могу се јасно назначити слојеви Преверове песме „Страница из вежбанке“: (а) психоаналитички слој и (б) и креативно откривање квалитета наставних садржаја – што је (за нас) аналогија према савременој настави.

(1) *Слој надреалног*. – Превер открива једну вишу, али скривену стварност, тј. надреалност, у којој влада првобитни хаос, непоремећен човековим рационалним мишљењем. То је реалност у коју се не може продрети логичким расуђивањем, већ помоћу тзв. „логичког аутоматизма“, односно препуштањем спонтаном функционисању духа без икакве контроле разума, истискивањем онога на површину што се крије у подсвести помоћу метода који је Артур Рембо – један од зачетника надреализма – назвао „растројством чула“ (*Речник књижевних термина* 1985: 458).

(2) *Неспоразум у комуникацији учитељ – ученик (ученици)*. – Прекид комуникације настаје на релацији учитељ – ученик због кôдног шума, јер ученик верује у вишу реалност неких облика асоцијација, у свемоћ сна, у игру мисли. Ученик је створио један привидни, коначни свет, у коме је сâм, свет у коме је ухватио „птицу-лиру“ – која је на стилском плану обележена хифенском метафором.

У тој креативној самосвојној игри у којој је „ухваћена птица“, коју – по инерцији игре којом су „заражени“ – и други учиници могу да чују, виде, учитељ по аутоматизму, без покушаја икаквог позитивног трансфера знања, „тера по своме“ да се на стереотипни начин учи апстрактна материја – таблица множења.

9. Ако старомодни учитељ не уме децу да научи да се играју, ако нема моделе трансфера знања и оних садржаја који су, школски речено, сувопарни, онда не би требало да спутава слободну дечију игру.

10. Шта је игра? – „Prihvata se da igre nisu posebna vrsta aktivnosti među drugim aktivnostima, već određen način ponašanja sa karakteristikama koje, ako su prisutne, mogu skoro svaku aktivnost da pretvore u igru“ (*Pedagoška enciklopedija*, knj. I 1989: 256).

10.1. Какав је однос детета и васпитача у игри?

10.1.1. „Кроз игру васпитач упознаје дете и његове склоности и индивидуалне особине, што је неопходно да би се правилно утицало на развој његове личности“ (*Педагошки речник*, књ. 1, 1967: 341).

10.1.2. Спаси ме играј се са мном. – Дечја игра „је свесна стваралачка активност у којој се изражава одређени однос личности према стварима и појавама у стварности. [...] Игра је основни и главни облик дечје активности“ (*Педагошки речник*, књ. 1, 1967: 341).

10.2. Какав је однос средства и циљева у игри?

„Igra je slobodan čin koji se nalazi izvan procesa zadovoljavanja nužde i prohteva; sredstva u njoj dominiraju nad cljevima, odnosno – igra je sama sebi cilj; neproduktivna je – ne proizvodi dobra ni bogatstva kao rad ili umetnost; iako se od-

vija prema pravilima (koja su dobrovoljno prihvaćena ali strogo poštovana), neponovljiva je i neizvesna po toku i ishodu, zbog čega je napeta, istovremeno u njoj izostaje frustracija, izbegavanje prepreka i strah od neuspeha jer je manji rizik; fiktivna je u odnosu na tekući život i ograničena u prostoru i vremenu; unutrašnje je motivisana, spontana i povezana sa pozitivnim emocijama“ (*Pedagoška enciklopedija*, knj. I 1989: 256).

11. Ж. Шато у игри види израз дечје потребе за активношћу. Дете је незадовољно својом улогом „кандидата“ и зато жели да чини нешто конкретно, да буде нечему узрок, и тако да се изрази и потврди, приближивши се одраслом (уп. *Pedagoška enciklopedija*, knj. I, 1989: 257).

11.1. Žan Žak Ruso u knjizi *Emil ili o vaspitanju* ispevao je pravu odu detetu: „Tužimo se na stanje detinjstva a ne shvatamo da bi ljudski rod već izumro da čovek nije počeo živeti kao dete“ (prema: Trnavac 1979: 14).

11.2. Ж. Пијаже игри прилази као „деформишућу асимилацију реалности у корист ЈА детета“. Код Пијажеа се симболика игре први пут посматра у складу општег когнитивног развоја детета, а појава симболичког издвајa као кључни моменат у објашњену лудичких (игровних) функција (уп.: Дуран, Плут, Митровић 1988: 243).

12. Савремени српски песник Љубомир Симовић открива како се деца играју у ситуацијама када немају играчака. У рату, правом оружаном сукобу, када одједном нестане свега, „не можете купити ни играчке. Не можете да их купите, али можете да их направите. Онда када нема ничега, деца одједном покажу да умеју да праве све. Од чега? Од свачега. Чак и од ничега“ (Симовић 2008: 517).

Како сведочи писац у делу, а и у искуству које је понео из детињства у Другом светском рату у окупираном Ужицу, показало се да деца умеју од свега и свачега да направе скије, фењер, фигуре и таблу шаха, кликере од иловаче, прангије, мале падобране, маске за празнике, телефон од кутија за ималин итд. Дакле, све материјално. А нас овде интересује нематеријално. Оно због чега смо изабрали овај мали сегмент о игри у обимном роману Љ. Симовића, то је што се може повући паралела између два писца. Највиши ниво игре, кад већ нема играчки, јесте када се дете игра само собом:

„Детету је, на пример, довољно да рашири руке и потрчи, па да се претвори у авион“ (Симовић 2008: 517).

„Деца ни у рату нису престајала да се играју. Нити су губила онај присни и заверенички однос са стварима, у коме им ствари показују своја непозната лица, и откривају им своје неочекиване могућности. За разлику од одраслих људи, који, како године пролазе, све више верују да је све потенцијално ништа, деца још увек живе у оном радосном и узбудљивом уверењу да је ништа потенцијално све. У том уверењу их, уосталом, сваког јутра учвршћује све што

виде, све што чују, и све оно што им се, током дана и ноћи, у сну или на јави, приснива или догађа“ (Симовић 2008: 519).

13. Оно што су два песника осетила како функционише игра, дечија игра, било у учионици или на позорници рата као великој учионици, један је напустио школу разочаран у њену стереотипност (Превер), а други по основном образовању учитељ (Симовић), оно што су дефинисали педагози (Тоне Перушко) или је назначено у методици развоја говора предшколске деце (Радомир Матић), креативним граматикама за основну школу, оно што је била креативна игра – нису увек осетили они који треба да науче друге и побољшају квалитет образовно-васпитног рада – то још увек остаје претежак задатак.

14. Јер, требало би да се деца учећи играју и играјући уче (Неделько Трнавац). Јер, опет, само је игра насушно потребна да се релаксира процес наставе, да сви, све стране: учитељи и родитељи и, пре њих, ученици, изађу задовољни и прихвате учење без посебних оптерећења да све мора „набубачити“, тј. усвојити знања која су сама себи сврха.

15. И наша народна традиција, и савремена настава, нуде довољно подстрека да се игра може васпоставити као основа квалитета рада у школи. И што је школа „нижа“ (почев од вртића и/или домаћег васпитања и назнака образовања) реципрочно игра треба да је заступљенија.

16. На крају, да би „два и два било четири“ (а не мора увек бити „да су два и два четири“), треба пустити ученика да ухвати **птицу-лиру**, да уме да је види, да је чује. Ако је ученик спреман на игру, нека и учитељ буде спреман да се дигне на ниво креативне дечје игре – да је не спутава већ да је усмерава. Ако је ученик зато обдарен у свом бићу у коме је створен цео свет (можда је Бог био дете када је стварао свет), учитељ је изашао из детињства, отупела су му унутрашња чула – а он треба (и мора) да схвати и да уме да пусти креативну игру, да одвоји шта је конструктивно а шта деструктивно, да не буде пасивни судија већ учесник (катализатор) у игри.

17. У бајци-басни *Аска и вук* Иво Андрић разрешава шехерезадинску моћ бесконачних наставака приче да се сачува живот; несташно јагње Аска се заиграло и одвојило од стада и нашло се пред вуком: успева да у игри за живот пред разјареним вуком одигра игру живота са свим балетским креацијама. И вук је застао пред чаробном игром, под геслом да сада ужива, а када год буде хтео може појести то мало створење. Учитељ из Преверове песме нема ни тај осећај да разуме ученика, ни толико колико вук уме да стрпљиво посматра игру мале Аске. У једном случају игра побеђује („Аска у игри за живот игра игру живота“), а у другом – где је требало да победи – дечак који уме да ухвати птицу-лиру не наилази на разумевање код онога који не може да разуме оно што је квалитет у образовању и васпитању, дакле – креативна игра. Учитељ укида и назнаку слободе у којој се испољава потпуна креативност, већ „спроводи“ наставу у стереотип понављања. И то не понављања из

познате и често злоупотребљене латинске сентенције „Repetition est mater studiorum“ (*Понављање је мајка науке*).

18. Присећамо се да су строги учитељи забрањивали да ученици прстима покушавају да решавају сабирање или таблицу множења, а тиме су угрозили природу ученика да све што је пребројиво ставе на прсте руку (на крају, зар декадни систем није настао на принципу 10 прста на руци).

И дисциплинован приступ раду у коме се постиже све економски или функционално практично, може да буде игра. Све је игра што се ради с вољом и свој квалитет тражи и у форми и у садржају. И надарени Бил Гејтс, компјутерски геније, скоро је рекао, између осталог, да не треба занемарити ни „штребере“.

19. Ако је песма „Страница из вежбанке“, „несумњиво и алегорија поезије и уметности уопште, његовог најплеменитијег задатка – враћање изгубљеног идентитета стварима и бићима“, ближе – према основном мотиву – она је отварање света у коме се ученик уздиже изнад стереотипа учитеља и симболичним хватањем „птице-лире“ потире онај сегмент школе у коме је у основи запостављена креативна игра.

Кад је реч о представи о учитељу, може се повући паралела између два учитеља: с једне стране, учитељ из песме „Страница из вежбанке“ и, с друге стране, Андрићевог учитеља Љубомира (есеј-некролог *Учитељ Љубомир*).

За свога учитеља, И. Андрић каже: „Учитељ Љубомир је био онај од кога сам прво чуо да треба лепо поступати не само са животињама него и са биљем и стаблима.“

Да ли је учитељ Љубомир све знао и умео – како очекујемо од свога учитеља?

„Било је, наравно, и тајни без објашњења и загонетки без решења, које чак ни мој велики учитељ Љубомир није могао да ми објасни или о којима нисам смео да питам. Али, и то што нисам разумевао и што наш учитељ није хтео или није могао да објасни, привлачило ме својом тајновитошћу и дизало још више у мојим очима.“ Међутим, „све што је дошло доцније, у гимназији, универзитету, било је грубо, опоро, аутоматско, без воље, вере, човечности, топлине и љубави“.

И пред учитељем Љубомиром, кад се има „осећај неке топлине која умирује и очарава“, данас накнадном памети, може се закључити да је један његов ученик успео да „ухвати птицу-лиру“, бар у почетку, кад је најважније, кад се угледамо на узоре; а шта је касније било током школовања кад су очекивања још велика – рекао је сам писац: „Све што је дошло доцније, у гимназији, универзитету, било је грубо, опоро, аутоматско, без воље, вере, човечности, топлине и љубави“ (Андрић: *Учитељ Љубомир*).

Извори и литература

Андрић, И. (1976). „Учитељ Љубомир“, у: *Стазе, лица, предели*, Просвета и др. Београд.

Андрић, И. (1976). „Аска и вук“, у: *Деца*, Просвета и др. Београд.

Duran, M., D. Plut, M. Mitrović (1988). *Simbolička igra i stvaralaštvo*, Zavod za udžbenike, Beograd.

Константиновић, Р. (1984). „Песник свакодневнице“, у: Ж. Превер; *Песме*, Рад, Београд, стр. 5–12.

Matić, R. (1982). *Metode i oblici rada na razvoju govora dece od rođenja do polaska u školu*, PFV, Beograd.

Pedagoška enciklopedija (1989) u redakciji N. Potkonjaka i P. Šimleše, knj. I–II, Beograd: Zavod za udžbenike.

Педагошки речник, књ. 1–2, Завод за уџбенике, Београд 1967.

Peruško, T. (1 971). *Materinski jezik u obaveznoj školi*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb.

Превер, Ж. (1986). „Страница из вежбанке“, у: *Песме*, Рад, Београд, стр. 125–126.

Симовић, Љ. (2008). „О дечјим играчкама“, у: *Ужице са вранама*, Београдска књига, Београд, стр. 517–520.

Trnavac, N. (1979). *Dečja igra – opšta pedagoška pitanja*, Dečje novine, Gornji Milanovac.

Проф. Д-р Видан Николич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И СОДЕРЖАНИЯ В СТИХОТВОРЕНИИ *СТРАНИЦА ИЗ ТЕТРАДИ* ЖАКА ПРЕВЕРА ПО СТАНДАРТАМ КАЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Резюме

В данной статье обсуждается символика „птицы-лира“, которую ученик „может поймать“ на уроке в стереотипном обучении, представленном в стихотворении „Страница из тетради“ Жака Превера. Феномен творческой детской игры мы рассматриваем по аналогии на основании ее роли в современном воспитательно-образовательном процессе.

Поскольку важную роль в достижении воспитательной функции в преподаваниии и изучении имеет организация школы, в нашем исследовании мы рассмотрели два сегмента: (а) качество учителя, и (б) качество содержания (от содержания сегментов урока до всей учебной программы – в горизонтальной и вертикальной корреляции) на всех уровнях образования.

Творческая игра, к которой ученик проявляет интерес, когда он окажется перед выполнением задач, ограничивается стереотипом классический школы, но современная школа требует различного качества воспитательно-образовательного процесса и положительную передачу знаний.

Ключевые слова: *преподавание и обучение, качество учителя, качество содержания, стихотворение Страница из тетради Жака Превера, творческая игра, передача знаний.*

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 821.163.41.09-1 Перовић М.
Прегледни научни чланак
стр. 359–368

Проф. др Драгољуб Зорић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Милица Маглов
Београд

СТРУКТУРА ПОЕЗИЈЕ МОДЕРНЕ (на примеру песама Милоша Перовића)

Апстракт: У раду се испитују чиниоци структуре лирске песме који се тумаче студентима учитељских факултета. Аутори су посебну пажњу посветили унутрашњој форми лирских песама, тј. скупу најбитнијих композиционих, стилских и језичких особености и тумачили тему, мотиве, композицију, језик и ритамску организацију песама модерне. Да би показали распоред мотива и типичне начине њиховог повезивања у лирским песмама, анализирали су чиниоце структуре песама српског модернисте Милоша Перовића. Њихова разматрања показала су да Перовићева лирика није новаторска као Дисова или Дучићева и да би основне вредности лирског исказа овог песника требало тражити у тематском и мотивском богатству и језичком осећању.

Кључне речи: *српска модерна, Милош Перовић, тема, мотиви, композиција, језик, ритамска организација, структуре, теоријски приступ*.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Књижевне структуре у новије време проучавају се интензивно и систематично. Термин *структуре* постаје препознатљив у антрополошкој, лингвистичкој и књижевнокритичкој употреби, посебно у вези са радом Леви-Строса, Чомског и Барта (*Речник књижевних термина* 1986: 771). О структурама у књижевности писали су: М. Бахтин, A. Jolles, W. Kayser, P. Goodman, В. Жмегач, У. Еко, Х. Фридрих, Р. Јакобсон, Д. Зорић, М. Маглов и други аутори.

Лексема *структуре* у *Речнику књижевних термина* има више значења: (а) начин на који људски ум повезује одређен број изабраних појава и даје им извесно значење; (б) скуп композиционих обележја која су заједничка свим или неким делима; (в) скуп најбитнијих композицијских стилских и језичких особености – унутрашња форма одређеног књижевног дела (*Речник књижевних термина* 1986: 771–772).

Теоретичари књижевности су још конкретнији. М. Солар истиче да су чиниоци структуре лирске песме: тема, мотиви, композиција, језик и ритамска организација (Солар 2001: 184). Тешко је уопштено говорити о предмету лирске поезије, али могло би се закључити да у европској књижевној традицији доминирају следеће теме: љубав, однос песника према животу и смрти, пролазност, стваралаштво, однос аутора према свом стваралаштву и слично. Мотиви су мање тематске јединице које се даље не могу делити, а композиција лирске песме остварује се распоредом мотива и њиховим повезивањем у лирским творевинама (мотиви се у лирици повезују асоцијативно). Језик лирске поезије је врло специфичан, а речи у песничком контексту имају изузетна значења која долазе због особеног ритма и звука, с једне, и распореда речи у стиховима, с друге стране. Језик и ритамска организација не могу се разматрати одвојено од теме и композиције (Солар 2001: 185).

Структуру модерне поезије можемо најлакше запазити ако протумачимо песме српског и ужичког модернисте Милоша Перовића.[1] Модерна поезија је истовремено и продор и бекство, продор у тамне дубине човековог бића, у сфере ирационалности, а бекство се огледа у немоћи пред битним питањима егзистенције. Карактеристике модерне поезије су: употреба слободног стиха, повећана музикалност стиха, доминантно осећање и основни мотив истовремено је бежање у сан, слика као симбол и форма је примарнија од садржине. Западноевропска модерна је плод високоразвијеног друштва, а рефлекси те поезије код нас су упрошћени. У српској поезији једва се стигло до сна и подсвести, а многи наши песници служили су се римованим стихом који је у Француској рано напуштен. Српска модерна има још једну особеност – поједини песници улажу напор да се ослободе утицаја усменог стваралаштва, а уочљива је и нит патриотске лирике. Због свега тога определили смо се да проучимо структуру поезије модерне, која је у српској књижевности осцилирала између тврдње Богдана Поповића да је свакидашњи живот досадан, прозаичан и пун брига (бежање од стварности) и величања националне прошлости. Поезија М. Перовића довољно је илустрована на том плану.

Појму *структуре* приступићемо с књижевнотеоријског аспекта; посебну пажњу посветићемо скупу најбитнијих композиционих, стилских и језичких особености (Зорић, Маглов 2013: 8), тј. унутрашњој форми песама Милоша Перовића.

---

[1] Рођен у Ужицу 1874. године где је завршио основну школу и гимназију. Дипломирао је филозофију на Лајпцишком универзитету, а докторирао 1906. на истом универзитету (тема: *О педагошким погледима Доситеја Обрадовића*). Учествовао је у оба балканска рата. Тешко рањен, заробљен је и пребачен у Италију, а потом у Француску, где је и умро 1918. године.

Прву збирку песама штампао је под псеудонимом Пијетро Косорић 1903. године. Богдан Поповић је његову песму *Нашто мисао?* уврстио у своју *Антологију новије српске лирике*. Друга збирка изашла му је 1909. године, а написао је и два драмска дела – трагедију *Карађорђе* и једночинку *Женомрзац*.

СТРУКТУРА ПЕРОВИЋЕВИХ ПЕСАМА

Многи теоретичари књижевности лепоту лирике виде у њеној једноставности. Миливој Солар истиче да је једноставност успеле лирске песме резултат врло сложене структуре, „такве структуре у којој читав низ елемената нераздвојно суделује у истој сврси: остварењу посебног дојма...“ (Солар 2001: 183).

Поезија Милоша Перовића је тематски богата и разноврсна. Песма *Читаоцу*, објављена у првој Косориħевој збирци (Перовиħев псеудоним), могла би да буде полазна основа у тумачењу тематске разноврсности поезије Милоша Перовића. Стиховима те песме уобличен је део песничког програма ужичког књижевника. Судећи по стиховима песме *Читаоцу*, уметнику није важно да ли ће се његова поезија допасти читалачкој публици. Поезија се, по његовом мишљењу, претвара у заклон од тегоба живота – пошто је усамљен, стихови му пружају могућност да проговори са самим собом (Зорић 1992: 49). Сопствену несрећу најпотпуније може да преточи у лирске слике:

„... И ове песме то су моји друзи,
И ове сузе утеха ми сва.“

Песник је имао специфично схватање места и улоге стваралаштва у животу уметника, а у својој поезији уобличио је и неке опште теме и мотиве. Посебност његовој лирици дају љубав према отаџбини и славној прошлости, истанчан осећај за актуелности и друштвене проблеме, однос према женама... Чинилац који доприноси уметничким вредностима Перовиħеве мисаоне поезије јесте и непоновљива тематика. У рефлексивној поезији песник је покренуо нека вечна и универзална питања – однос живота и смрти, питање смисла живота, свемир као пројекција збивања на земљи, мисао као мучитељица и слично. Многе од ових тема уобличене су и у поезији других песника, али Перовић сваком питању даје лични печат. Субјективност и емоционални набој допринели су да познате и већ обрађене теме постану део јединственог Перовиħевог лирског организма. Његова поезија је довољно оригинална и онда када су у појединим песама уочљиви утицаји других стваралаца.

Композиција лирске песме остварује се избором, распоређивањем и повезивањем секундарних и бочних мотива са основним мотивом. У Перовиħевом лирском исказу обично нема елемената приповедања, према томе нема ни узрочно-последичног повезивања мотивских чинилаца. Неке његове песме имају специфичну наративну подлогу (*Пут у гробље*). Такве песме садрже читаву причицу и у њиховим структурама бледи непосредна лиричност. *Шумарева ћерка* је слична песми *Пут у гробље*. Овај занимљив стиховани дијалог открива драмске склоности Милоша Перовића (песма је из прве збирке). Сличних песама има и у другој збирци. Песма *Без вере* има карактеристичну композициону структуру. На спољашњем плану подељена је на три дела који су обе-

лежени бројевима; овај податак указује на епске склоности ужичког књижевника (присетимо се његових путописа). Перовић има више песама изливених из једног комада, тј. стихичне су, како то бележи теорија књижевности. Скоро све његове песме које су остале у рукопису, на пример, немају мање композиционе целине (строфе).

Распоред и развијање мотива у лирској песми проблеми су унутрашње композиције. Код Перовића, као и код других песника, мотиви се за основну тему везују асоцијативно. У песми *Смрт светова* уобличен је мотив смрти који се развија са појачаним значењем (градацијски). Уопштавање од појединачног ка општем видљиво је још у наслову. У тренутку пројектовања песникових мисли на свемирска пространства доминантно је градацијско низање паралелних мотива. Градација у овом случају почиње исказом „све ћути нигде даха жива“, а завршава се стихом: „И Бог и људи и светови / спавају вечним мртвим сном“. По сасвим другом принципу распоређени су мотиви у песми *Великан*. Узлет из праха је, сматра песник, могућ и остварљив, али довољан је тренут па да се сјај нађе у праху „где и мрав“. Супротношћу се постижу изузетни уметнички ефекти, а на антитези се гради целокупна структура песме.

* * *

Језик лирске песме заснован је на избору речи и њиховом распоређивању у стиху. Кајзер сматра да „језик књижевне уметности некако друкчије звучи, нешто друго значи и некако друкчије изгледа“ (према Зорић 1994: 30). Између језика лирске песме и свакодневног, комуникативног језика постоји велика разлика. Какав је Перовићев уметнички језик?

У његовим песмама каткад одјекују ехо романтике и утицај народне поезије, а у појединим стиховима доминира слој конотативних значења. Када следи лирски израз Змаја или Бранка Радичевића, тј. кад је препознатљив утицај народне поезије, Перовић се служи римованим стихом у коме неке речи искачу из најнепосредније лиричности. Да би се поједине речи гласовно подударале на крају стихова, песник уноси и извесне нестандардне облике (именица *гора* римује се са прилогом *одозгора*; радни глаголски придев *свио* такође добија архаичне прилошке одреднице: ти’о, ти’о). Драгиша Витошевић говори и о језику романтике у времену модерне. Он наводи неке речи старинског, побожног света: Господ, кандила, иконе, тамјан, босиљак, молитва и слично, а посебно се задржава на изразу *грех* који је код многих песника употребљен као метафора за љубав. У прилог ове Витошевићеве тврдње ишла би Перовићева песма *Луда* у којој песник пева како га је грех заталасао... У појединим лирским сликама ужичког песника појмови и предмети објективног света претварају се у симболичне ознаке. Речи са померeним значењем су управо карактеристичне за песнички (уметнички) језик. Витошевић је уочио и неке модерни-

стичке одлике на лингвостилистичком плану у поезији Милоша Перовића. Код модерниста је, бележи аутор *Српског песништва*, уочљива промена у техници поређења. У епохама које су претходиле модерној обично се полазило од одређених појмова и предмета и са њима поредило оно што је мање познато. „Сада је све чешће обратно: стварне материјалне појаве пореде се са апстрактним...“ (Витошевић 1975: 18). Перовић, на пример, пореди Кипарис на острву са вечном тугом у црнини.

Језик нове епохе уочљив је у већини песама Милоша Перовића. Труљење, бележи Витошевић, постаје заједничко „надахнуће“ безмало свих наших песника с почетка XX века. У том смислу илустративна је Косорићева песма *Сан-јава*. Песник сања ливаде цветне, птице и грљење с драгом, а те слике прати „задах натрулих лешина“, појава новог костура а по њему „црви, јакрепи гадни, кракати пауци...“ У лирском изразу ужичког песника преплићу се романтика и језик модерне, али ваља нагласити да је по употреби језичког материјала Перовић много ближи свом времену и поетици нове књижевне школе.

Стил је начин изражавања мисли и осећања помоћу језика. Уметнички стил се одликује сликовитошћу. Књижевност одражава живот у сликама и ликовима, а преко сликовитости уметничка остварења делују емоционално – покрећу у читаоцима конкретна осећања. У лирској поезији честа је употреба речи у пренесеном значењу. На тај начин потпуније се изражавају мисли и осећања, а употреба стилских обрта обично није последица свесног тражења него спонтане употребе језичког материјала.

Од фигура дикције у Перовићевим песмама најчешћа је анафора. Овакве фигуре омогућују да израз добије на интензитету, а истовремено посебним емоционалним утисцима доприносе богатству смисаоних садржаја. Када је песник пожелео да умре на бојном пољу, у његовим исказима се, на почетку узастопних стихова, два пута понавља императив глагола чувати. Бог би требало да му сачува снагу и животну моћ до крвавог дана (*Пред гробом*), а после може да наступи и вечна ноћ. Анафора је уочљива и у другачијим лирским ситуацијама. Кад жели да побегне од сурове стварности, Перовић неколико пута понавља конструкцију да + презент (да побегнем). У структурама његових песама уочљива је и епифора (понављање речи на крају више узастопних стихова):

„... Неко рече име *твоје*
Слатко, мило име *твоје*...“

Понављањима на почетку или на крају стихова постиже се снага израза и емоционалност слике (ове две фигуре имају првенствено емоционалну улогу).

Рене Велек и Остин Ворен истичу да је свако књижевно уметничко дело пре свега низ звукова из којег произилази значење (према: Зорић 1992: 73). Многе слике у Перовићевој лирици су у тесној вези са ефектима и учинком одређених гласова и звукова. Већ смо видели да река у његовом контексту добија симболично значење; њени брзаци представљају живот, а у сталном протица-

њу уобличена је уметничка истина о неумитном нестајању. У песми *Једном меланхолику* река шуми, пени се и жубори. Ономатопејски глаголи *шуми* и *жубори* доприносе акустичком оживљавању стварности, јер до читалаца допиру одређени звуци из природе. Конкретни ефекти могу се постићи понављањем истих самогласника (асонанца) или истих и сличних сугласника (алитерација). Перовић зна да изазове утисак еуфоније понављањем истих или сличних вокала:

„Црн се вео (. . .) *свио*
Ти'о, ти'о. . .“

Иако песма *Самоћа* нема већих уметничких вредности, у њој је доминантна благозвучност. Са асонанцом је често повезана алитерација дајући јединствен ефекат. У циклусу о годишњим добима занимљива је песма *Зима*. Природа и песникова расположења се поново поклапају: „Свуда је празнина, свуда пустош сама...“ Понављањем сугласника с, ш и з створен је конкретан утисак – згађен над прозаиком свакодневице, Перовић жели да побегне од стварности. Читалац има сугестивнији доживљај неке слике, дела у целини, кад му одређене речи, синтагме и стихови дочаравају звукове из околине и постају средство за изазивање благогласја.

У лирском изразу Милоша Перовића честе су фигуре речи (тропи). Фигуре речи најчешће указују на богатство могућности употребе језика. Хуго Фридрих је у књизи *Структура модерне лирике* тумачио, поред осталог, стилогену вредност модерне метафоре. Он истиче да метафора бива најприручније стилско средство неограничене маште модерног певања. Ortega y Gasset овако тумачи службу метафоре у поетској измени света: „Метафора је највећа моћ што је поседује човјек. Она је на граници чарања, попут стваралачког је оруђа што га је бог заборавио у нутрини својих створења, као што растресен кирург оставља какав инструмент у тијелу оперирана човјека...“ (према: Фридрих 1985: 220). Хуго Фридрих уочава неколико типова метафора: предикатска, придевска, глаголска, апозицијска метафора... У стваралаштву модерниста бројчано је доминантан тип тзв. генитивне метафоре (у генитиву је ствар а не метафора: коло звезда).

Милош Перовић је модерниста и у његовим стиховима су такође уочљиве генитивне метафоре. Песма *Нашто мисао?* је по много чему особена – у њој су препознатљиви и модерни метафорични обрти: „Нашто кад је на јаде нам дата / *Мати вечног страха*...“ Метафора је изразито емоционална стилска фигура, а Перовић се често служио особеним језичким обртима. Пролеће буди посебна расположења, тад „снује *живо ткање* природа тајанствена“. Захваљујући метафорици, Перовићев начин саопштавања мисли и осећања постаје изражајнији и сугестивнији, а лирске слике богатије и успелије.

Многе уметничке слике света Милоша Перовића су персонификоване. У његовој лирици небо се доброћудно смеје, земља ћути, спава и сања и слично,

међутим код њега су честе и фигуре мисли. Ови изрази се односе на значења речи, а међу њима су и фигуре које се односе на шири смисао онога што је речено.

Перовићева поређења су ближа ономе што је наслеђено из романтичарске и реалистичке традиције (Зорић 1992: 75). У песми *Пред светим ратом*, на пример, он поручује народу да се укопа на свом дому „као храстови петстолетни“. У његовом стваралаштву има, додуше знатно ређе, и модернистичких компарација. Контраст такође има посебну функционалност у поезији Милоша Перовића. Поређење по супротности је врло ефектно ако се употреби на првом месту. У песми *Кајање* природа и песникова расположења су у тоталној супротности; облаци мирно на небу стоје, миран је ваздух, миран је дан, „ал’ у мом срцу, ах, чини ми се / сви људски јади нашли су стан...“ Антитезом је конкретизована песничка слика, а емоционално тежиште је стављено на други члан (ал’ у мом срцу).

У Перовићевом лирском изразу честа је употреба таутологије, изразито емоционалне стилске фигуре. Употреба речи истог или сличног значења карактеристична је за специфична стања песникове душе. У песми *Очајање* он каже: „*...Јурим, бежим, бежим* – куда?“ Стваралац је у овом стиху употребио три глагола истог или сличног значења да би представио хаотично стање у коме се нашао. Сличну таутологију проналазимо и у *Ђулићима увеоцима* Јована Јовановића Змаја; још један чинилац који иде у прилог раније тврдње да је Перовић стварао под утицајем неких наших романтичара. Ужички песник је често постављао нека суштинска питања, а његово дело углавном не пружа потребне и коначне одговоре: „Ја питам, ал’ залуду, све *ћути* муком *ћути*...“ Кад се таутологија комбинује са асиндетом, онда су лирске творевине врло сугестивне и сажете.

Песнички језик је важан чинилац структуре лирских песама. Не треба сметнути с ума чињеницу да се у Перовићевом родном крају неговала и негује лепа фраза, а том звонком народном језику уметник је дао несвакидашње димензије и размере.

* * *

Језик и ритамска организација лирске песме морају се посматрати заједно са темом и композицијом. Теоретичари књижевности мисле да начин обрађивања теме у лирској творевини у потпуности зависи од ритма, звука и значења речи. Стих се од прозе разликује особитим ритмом, „ритмом који није израз природног ритма говора него се ауторовом намјером образује нови ритам...“ (Солар 2001: 111). Перовић има стихичне и строфичне песме, а у његовом стваралаштву уочљиви су слободни и римовани стихови. У Косорићевим катренима доминира укрштена рима, а неке песме су испеване белим стихом у

коме готово нема анжамбмана. Чиниоци ритамске организације су: посебан избор речи, ред речи, понављања, песничке фигуре и начин писања стихова.

Симболична песма о сатовима (написана је у Лиону 1. октобра 1917. године) издваја се као посебно успела ритамска творевина:

„Јуче целог дана до у доба касно
Сви су ишли добро и куцали јасно
Тик! Так! Тик! Так!
А затим их више није навијо
И понеки синоћ једва је избијо
Тик! Так! Тик!
Пред поноћ многи од умора пао,
Прво је ишао лакше, па је онда стао
Тик! Так!
Ноћ кад прође прву половину пута
И последњи изби поноћ па уђута
Тик!
А кад јутрос одох и отворих врата
Време стало! Тајац. – Вечност нема сата.“

Наведена песма има особену композициону структуру; састоји се од четири терцине и завршног дистиха. Реч сат употребљена је на самом крају песме, а песник све време пева о часовницима. Уместо именице сатови, Перовић употребљава особене заменичке и придевске одреднице: сви, понеки, многи, последњи... Глаголи у овом случају имају изразиту значењску и стилогену вредност. У почетној строфи опевани су сатови који „су ишли добро“, а у складу са њиховим јасним куцањем је и рефренски стих. Песник је на крају прве строфе употребио четири ономатопејске речи које дочаравају звукове из часовничарске радње. Повећана музикалност стихова у складу је са уметничком сугестијом слике – живот и његове радости у млађим годинама представљени су јасним куцањем сатова. Међутим, што време више одмиче, што је механизам сатова оптерећенији, куцање је слабије. Јасно куцање претвара се у другој строфи у избијање нешто слабијег интензитета. Рефренски стих друге композиционе целине сиромашнији је за једну ономатопејску реч – интензитет почиње да опада. Нестандардни облици радних глаголских придева (*избијо*, *навијо*) на специфичан начин се уклапају у ритамску организацију ове симболичне песме, као и песников избор речи и њихово распоређивање у стиховима. Перовићев ред речи се каткад не подудара са правилима нормативне граматике. Стваралац често употребљава прилошке одредбе пре главних делова реченице, али песничка граматика има своја правила од којих зависи и сугестивност лирских слика.

Интензитет у другом делу песме нагло опада (у трећој строфи – две ономатопејске речи, а у четвртој само једна) да би завршна целина била у знаку времена које је стало. Овом песмом уметнички је уобличено лагано умирање, а песник је посебно био инспирисан перспективом болесничке постеље и инвалидских колица.

Понављања су значајан чинилац ритамске организације. У структури песме о сатовима доминирају градација (антиклимакс) и рефренски ономатопејски стихови. Појаве и слике у овој песми поређане су на специфичан начин – низање иде од јачег према слабијем интензитету да би читаоци изградили одређен емоционални став према предметима, појавама или радњама. Реч сат (или сатови) истргнута је из уобичајеног контекста значења; у песми је препознатљиво замењивање појма његовом алегоријском ознаком. Слика као симбол представља једну од најбитнијих црта модернистичког стваралаштва – сатови су, у ствари, алегоријска ознака за живот, протицање у лагано умирање човека.

У песми о сатовима уочљиви су стихови неједнаке дужине, дакле ритам се не остварује на низању стихова с истим бројем слогова. Код Перовића нема анжамбана, али велику улогу, у овом случају, има рима. Судећи по свему што је до сада речено, ова песма је изванредно ритамски организована. Погрешно би било закључити да је само једна Перовићева песма успела на ритамском плану; у његовим збиркама има још таквих творевина, међутим аутори овог рада су детаљно анализирали ону која читаоцима представља Милоша Перовића као мајстора у проналажењу јединства ритма, звука и значења речи.

ЗАКЉУЧАК

Анализа чинилаца структуре лирских творевина Милоша Перовића баца посебну светлост на место и улогу ужичког модернисте у историји српске књижевности. Поезија Милоша Перовића синтетизује све специфичности српске модерне. Његови стихови су на моменте блиски затварању у субјективистичку песничку школьку, у њима је каткад уочљива тежња да се нађе прибежиште од сурове хладноће и безличности друштва, али Косоровићеве лирске слике боји и романтика. Већина модерниста школовала се тада у Француској, а Перовић је немачки ђак. Поједини историчари књижевности мисле да су такви ђаци по свом књижевном опредељењу и стилу више „старински“ него њихови вршњаци.

Стилско-језичка анализа показала је, поред осталог, да је поезија Милоша Перовића неуједначених уметничких вредности. Уметнички су најуспелије песме у којима су покренута нека есенцијална и универзална питања (*Нашто мисао?*, *Смрт светова*, *Болови свију људи...*). Његова лирика није новаторска као Дучићева и Дисова, али српску модерну чини и поворка „пролазних“ песника којој је Перовић припадао. Основну вредност лирике Милоша Перовића требало би тражити у његовој непосредности и доживљености, тематском и мотивском богатству и песниковом језичком осећању.

Литература

Витошевић, Д. (1975). *Српско песништво 1901–1914*, I и II књига, Београд: „Вук Караџић“.

Зорић, Д. (1994). *Књижевност за студенте учитељског факултета*. Ужице: Учитељски факултет.

Зорић, Д. (1992). *Милош Перовић – писац српске модерне*. Ужице: Културно-просветна заједница.

Зорић, Д., Маглов, М. (2013). *Књижевне структуре*. Ужице: Учитељски факултет.

Речник књижевних термина (1986). Београд: Нолит.

Солар, М. (2001). *Теорија књижевности*. Загреб: Школска књига.

Фридрих, Х. (1985). *Структура модерне лирике*. Загреб. Стварност.

Проф. Д-р Драголюб Зорич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Милица Маглов
Белград

СТРУКТУРА ПОЭЗИИ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРН
(На примерах стихотворений Милоша Перовича)

Резюме

В данной статье рассматриваются факторы лирической структуры, которые интерпретируются студентам учительских факультетов. Авторы уделили особое внимание внутренней форме лирических стихотворений, т.е. набору наиболее существенных композиционных, стилистических и языковых особенностей и интерпретировали тему, мотивы, композицию, язык и ритмическую организацию стихотворений модерна. Чтобы показать макет мотивов и типичные способы, как их связи в лирических стихотворениях, авторы проанализировали факты и структуру модернистских стихов сербского современного писателя Милоша Перовича. Их анализ показал, что лирика Перовича не является инновационной, как лирика Диса или Дучича, и основные ценности лирического выражения этого поэта следует искать в богатстве тем и мотивов и лингвистическом смысле.

Ключевые слова: *сербский модерн, Милош Перович, тема, мотивы, композиция, язык, ритмическая организация, структуры, теоретический подход.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 821.163.41.09-1 Перовић М.
Прегледни научни чланак
стр. 369–376

Проф. др Стана Смиљковић
Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

ОДНОС ИЗМЕЂУ АУТОРСКЕ И НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ*

Апстракт: Циљ овог рада је приказивање односа између ауторске и народне књижевности у читанкама за млађе разреде основне школе на примерима бајки и лирских песама. Указаће се на то какав став треба заузимати у тумачењу ових књижевних врста како би се остварили иновацијски критеријуми и отклониле дилеме о естетским и другим вредностима уметности писане и изговорене речи. Лирска нит, поред најтананијих осећања човека, остварује се песничким сликама, удахњује мелодију језика и животну филозофију. Бајка, богатом маштом народних приповедача и аутора, ствара слике могућег и немогућег света, чудесних јунака, магије, религије... Место овог жанра и квалитет избора током рада показаће у којој су мери читанке литерарне антологије и уџбеници истовремено.

Кључне речи: *ауторска и народна књижевност, читанке – уџбеници, бајка, лирска песма*.

УВОД

Матерњи језик и књижевност, више од осталих предмета, пружа могућности за друкчије облике рада и сасвим другачији однос према уџбенику-читанци које не представља у класичном смислу речи уџбеник већ малу и почетну антологију одабраних књижевних текстова различитих жанрова. Уз низ мисаоних операција наставник ће, заједно са ученицима, моћи да продуби значење речи и реченица при читању и слушању истичући притом, ненаметљиво, естетске вредности и остале поруке којим књижевни текст речју, сликом или неким другим текстовним садржајем, омогућава дечју рецепцију. Нарочито је

* 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 просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

значајно истаћи да књижевни текст у читанкама представља духовну комуникацију која омогућава развој маште, мишљења и речника ученика.

„Сваки је почетак тежак“ – каже народна пословица којом почиње *Читанка за I разред* издавачке куће Stilos. Смисао је у тешкоћи савлађивања загонетки различитих текстова, без наметљиве дидактике којој се, често, наставни текстови приклањају.

С обзиром на то да је садржина одабраних лирских, епских и мање драмских остварења ауторске и народне књижевности прожета дечјом игром, хумором, нонсенсом, подстиче дечје стваралаштво кроз усмени или писмени говор. Зато је све усмерено ка дечјим сазнањима света и живота у њему. Сусрети са непредвиђеним јунацима, догађајима и појавама у књижевним текстовима упућују на свој начин децу-реципијенте у тајне света и човека. Знања до којих ће ученици доћи читајући одабране садржаје, у кратком временском року постаће функционална уз наставникову или помоћ сарадника. Осим ауторских текстова познатих – савремених српских и европских писаца, избор богате и кратке народне умотворине, басне и бајке својим језиком и симболима упућују ученике на вредности традиције и културе као неизоставне елементе у сазнавању прошлости.

АУТОРСКА И НАРОДНА БАЈКА У ЧИТАНКАМА

Жанр бајке заузима значајно место у читанкама за млађе разреде издавача које школа бира. Богатство тема и мотива, поетски језик у ауторским бајкама осавремењен модерном дечјом, необични и чудесни догађаји и јунаци, симболика која открива многе путеве којима ће се овај жанр интерпретирати, доприноси богаћењу дечје фантазије и речника. Народне бајке на специфичан начин откривају нагомилано животно искуство народа коме припадају, а српске – својим архаичним језиком и другачијим структурним елементима упућују младе читаоце у вредности традиције и начина мишљења човека прошлости.

Одабрани садржаји током читања код ученика буде стваралачки дух у моменту када покушају да продуже или скрате бајку, опишу предео у коме се радња дешава или осмисле догађај који ће по њиховом мишљењу и схватању одговорити разрешењу радње. Полазећи од циљева и задатака наставног програма, учитељ-интерпретатор текстова народних и ауторских бајки поштује психолошке основе читања, учења, говора деце млађих разреда, усклађује методе рада према узрасту и тексту бајке како би постигао разноврсност у раду. Тексту бајке треба приступити истраживачки како би се већ постојећа радозналост подигла на виши ниво. Тиме се задовољава принцип да се код сваке особе препозна одређена врста талента који ће користити продубљавању сазнања исказаним текстом или мета-текстом који врло често казује више од изреченог.

Продубљивањем садржаја бајки, способности расуђивања деце се манифестују кроз различите видове као што су: одвајање чудесних од фантастичних елемената, објашњење функција натприродних бића у развоју догађаја радње, тумачење мање познатих речи и синтагми и формирање малог речника, одговор на питања која поставља наставник или ученички колектив и др. Ове претпоставке о разумевању и доживљавању текста ауторске бајке показаћемо на практичном примеру „Бајке о белом коњу“ Стевана Раичковића која је нашла своје место у *Читанци за III разред*. Бајка мало другачијег наслова *Бели коњ* је из америчке народне традиције и као контраст делује на поетску појаву Раичковићевог белог коња.

Циљ је да се завири у светове знакова и значења и открије лепота чудесног. Изражајно читање ове бајке и емоционално психолошка припрема мотивише ученике за разумевање њене алегорично-симболичне садржине и поетске димензије. Ученици ће на свој начин доживети природу, уочиће функцију чудесног, разумети мисао главног јунака белог коња који доживљава духовну и физичку метаморфозу. На тај начин богато рухо бајке пренеће ученике у светове чуда и јединственим сањаријама испуниће се душе читалаца: „Бели коњ језди још увек пропланцима и рубовима шуме. Неки га и опазе, али му нико не може прићи, јер је брз као муња и неухватљив као облак“.

Јединственим и непосредним доживљавањем природе, писац гради поетичну слику о белом коњу који је у потрази за слободним животом васкрснуо у младог белца: „Кад се једне ноћи појави на небу пун месец и као усред дана осветли пропланак, коњ осети у ноздрвама опојан мирис неког непознатог биља расутог по обронцима. Пасао је целу ноћ, а пред зору наиђе и на извор, скривеног међу три сасвим близу, грабова стабла. Напоји се необичне, а питке воде, те уђе дубоко у оближњу шуму. И следећих ноћи долазио је на исти пропланак, пасао непознате траве и напајао се на извору између три граба. Преко дана, у сеновитој шуми прошараној сунцем, осећао је како му се снага све више враћа, како му тело постаје обло, а ноге гипкије.“

Питања која подстичу ученике на размишљање за разговор допринеће да се створи атмосфера бајке и они ће чути: топот и рзање белог коња, његов дах, жубор извора са којег ће се он напити воде... Видеће: небо и пун месец који обасјава шумске пропланке, скривену путању која води до тајанственог извора, сочну траву која враћа посусталу снагу... Једном речју, сјединиће се са природом и животом у њој. За трен, само за један трен, одвојиће се од реалности и светове биљака и животиња посматраће својим духовним очима. Његови одговори и тумачења потврдиће колико су успели да тајне ове бајке освоје доградујући поједине сцене у својој машти, сједињујући свет природе и детињства у својеврстан доживљај.

Српска народна бајка је специфична уметничка творевина по много чему. Настала на интересантном географско-историјском простору, она одсликава словенско-српско наслеђе као што су мит, религија, веровања, али и говор

кроз векове и говор векова. Посебан проблем чине мотиви, тематика и јунаци који у свему указују на оригиналност, иако се слични мотиви светских бајки могу препознати у њима. Оригиналност утолико више указује на вештину прихватања мотива и њиховог обликовања, у зависности од прилика и талента стваралаца.

Иако бајка представља вишемиленијумски плод духа и ума човека, нови приступ народној традицији и бајци у њој допринеће откривању непроклијалих клица духа које су остале незабележене, а читају се између редова, тзв. одсутно-присутне секвенце које бајку чине компактном и вишеслојном књижевном врстом.

Увек присутан оптимизам у бајкама који се тумачи као супротност тежини постојања и живљења могао би данас да опомене ортодоксне присталице тумачења књижевности да је у животу све безвољно, пусто и црно. Напротив, у народним бајкама треба претраживати корене и схватити какву су улогу имали у настанку ауторске бајке.

За бајку се може рећи да је расадник жеља и снова цивилизација које су унутрашњим гласом духа осветљавале светове и путеве, а путовале су, како рече Андрић „да би савладале самоћу“. То је, истовремено, и мисао из које су израњала обновљена сазнања о лепоти и тежњи савршенству. У њој се може пронаћи и нови смисао борбе добра и жртвовање и љубав, многе туге и опомене упућене човеку и великом свету.

Набројане и друге специфичности говоре о томе да је народна бајка грађевина која стоји на чврстим естетским принципима указујући на могућност другачијег тумачења – савременог, уз помоћ свих ових елемената који красе н употпуњују бајку, а чине је сиромашнијом од „фантастичности коју сам живот чини“ – по речима Достојевског.

Вечита усправна линија која у бајкама, а ако боље размислимо, и у другим књижевним врстама, стоји чврсто и допушта да се бајка и даље развија, више од осталих књижевних врста које је искра мудрости српскога народа створила. И не само искра мудрости, већ и богат језик, слојевита значења, фигуративне слике, психологија човека ствараоца.

Кроз бајку говори човек о говору небеских тела, вода, предмета. Говори зато да би отворио многе тајне одаје, разоткрио невоље које су пратећи елементи живота, потражио срећу, и пошто би је пронашао, настојао да је сачува. Али, срећа је кратковека, пут до ње је неизвестан, препрека је много и треба их савладати. Симболичне су воде, реке, језера: чудотворним предметима је удахнута душа и дат говор; над свим тим чудима и симболима у њима господари космос са најважнијим пратиоцима: Сунцем, Месецом и звездама. Очигледне су супротности као што су: мрак на земљи – светлост у космосу; токови река и мирне, тајанствене воде језера: непрегледни комплекси планина и бесконачна равничарска пространства. И човек као борац у свету хаоса. То није само свет

бајки, већ и реални. Утолико више што се у њему као борац јавља човек и целокупна његова духовна енергија и мисао. Он зато разуме и говоре небеских тела, жени се или удаје за животиње које су метаморфозирале, помаже другима и одмаже себи. Увек путује, и физички и психички. Онда када физичка препрека онемогући пут, његова мисао нагло крене да догради светове фантазије. И кад спава, у сновима кује планове о спасењу. Говори гласно или спава чврстим сном, те дозвољава преокрете радњи и догађаја. Једно је истинито и видљиво: он непрекидно говори, све језике прихвата, разуме и тумачи, свему даје неки облик полазећи од сазнања која је искуством стекао.

Покажимо претходна виђења на примеру бајке *Змија младожења.*

Змија живи тајанственим животом двадесет две године и ћути. Створена је од људског рода, али уклетог. Ћутање се прекида жељом да је ожене. Жеља је испуњена: у кућу долази сирота девојка. Пристаје да живи са змијом. Од самог почетка бајке сусрећемо се са изненађењима, све акције, поступци и жеље су изванреални. Чудесност расте до мере када се змија младожења преображава у лепог момка, и то ноћу. Не случајно, јер ће се зачараност брзо рашчути, а ако нешто од необичности постане доступно реалном животу, нарушиће се чудесност која треба да држи ткиво бајке до краја. Али, човек је од немира саздан: мајка и жена спаљују змијску кошуљу, а он бежи пошто је жени саопштио начин и пут како да га нађе. Неизвесност присутна од почетка бајке добија нове димензије: отвара се пут патњи којим треба проћи како би се обистинила љубав према човеку који припада фантастичном свету. На земљи одговора нема. Иде у небеса, најпре код сунчеве мајке и Сунца, господара космоса. Оно није моћно да реши проблем. Ту је Месец, али ни он нема снаге да пронађе одговор на питање куда је отишао човек кога тражи жена. Ту је ветар да дâ одговор: он је у другоме царству, оженио се и живи са другом женом.

Једна апсолутна борба за живот и народна мудрост у стварању чудесних слика како би за тренутак засенила јунака и сачувала веру у решење проблема. Зачас се место радње премести са земље у висине, далеко од реалног света. Вешто умовање народног ствараоца омогућава сплетове фантазијских слика којима се доживљај појачава и њиме тка радња бајке. Говоре сви и сви се међу собом разумеју и прихватају невоље. Саосећају као жива бића, желе да помогну са циљем да се успостави нарушена хармонија. Пут савлађивања хаоса је неизвестан, дуг и тежак. Исход се не зна, осим што бајка као књижевна врста нуди срећан крај. За кога, како? За жену која је поцепала железне ципеле и покидала железни штап – **да**, за царицу у другом царству – **не**. И када се привидни мир назре или јави, и онда остаје много нерешених загонетки: рођено је мушко дете златокосо и златоруко. Да ли је примерено реалности? Опет се догађај враћа своме почетку: царица је родила змију; њена снаха златоруко и златокосо мушко дете. Чудесност до краја, али и догађаји између почетка и краја одишу невероватностима. Обичном читаоцу остаје да се пита какви су то светови у прошлости притискали српског човека, и откуда толико снаге да савлада земаљ-

ско-небеске препреке. И жеља: да се зађе у тамне вилајете, не само света, већ и душе човека, његове борбе са самим собом и борбе против сила с којима је његова снага немоћна. Пред нама је бескрајна тежња да човек разуме човека, схвати његове тегобе и несреће. Нпр. девојка се удаје за змију. Какав контраст: људско биће и гмизавац. Али човек није осуђен на потпуну уклетост. Макар ноћу, змија се преображава у лепог младића. И због тога пате и мајка, и жена, и он сам. Онда када је нарушена наизглед створена хармонија, када је од силне жеље да змија-син остане човек, мајка гори његову кошуљу, а он бежи. Схвата да није за тај свет, али унапред зна кад ће га жена наћи и казује како да га пронађе. И то са дететом у утроби. Кажњена је јер је изнела тајну. Зато мора да испашта. Пут испаштања је дуг и непредвидив. У томе ходу она стиче познанства са небеским телима и појавама, прихватају је јер је добро биће, помажу јој. Награда је двострука: враћа мужу људско обличје, рађа необично дете. Никад краја невољама јер се сазнаје да је срећа привидна. Претходна тврђења поткрепљујемо мислима Г. Олујић: „Ко зна не крије ли се у камену вилењак? Није ли у жаби зачарана нека принцеза? На путу ка љубави како одредити где ће се, и како, чији путеви укрстити, ко ће кога спасти, ко кога пољубити, ко кога у живот вратити? Отуда у бајци једнак однос и према човеку и према цвету – како знати неће ли звезда једнога дана постати биће које воли, не спава ли у девојци змија, а у змији девојка? Симболично узето, наравно.“ Додајмо: над свим тим чудима и симболима господари језик који човек и остали јунаци разумеју, разуме га и дете – реципијент и богати њиме свој духовни свет.

ЗАКЉУЧАК

За успешност рецепције ауторске и народне бајке неопходно је направити разлику и уочити њихову уметничку и васпитну вредност. Богатство тема и мотива, поетски језик осавремењен дечјом лексиком у ауторским бајкама и симболика која се открива, како у ауторској, тако и народној, необични и чудесни догађаји и јунаци граде мостове између деце богатећи дечју фантазију и лексику. Наведена два примера, а након прелиставања читанки уочен је приличан број овог жанра насталог у различитим временским периодима, и својима су различитих народа, указују на духовност која их чини вредним, пресудна је у развијању љубави према читању, разумевању и доживљавању прочитаног. Послужимо ли се мислима проф. Милије Николића, које гласе: „Смисао лепоте је да узбуди, зачуди и одушеви човека, да му оплемени чула, машту и каже мисао да га морално уздигне и ангажује у стваралачком чину“, сасвим можемо потврдити изнете мисли о вредностима и месту ауторске и народне бајке у читанкама. На тај начин, уметнички текст испуњава своју функцију у формирању укуса и мисаоно-интелектуалне енергије реципијената-ученика основне школе.

Литература

Вредност савременог уџбеника I, II, III, Зборник радова, Ужице: Учитељски факултет, 1998 и 1999.

Илић, П. (1998). *Методика наставе – српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.

Књижевна лектира у основној школи. Београд: Младо поколење, б. г.

Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.

Николић, М. (1988). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, М. (1975). *Књижевно дело у наставној пракси*. Београд: Научна књига.

Олујић, Г. (1982). *Поетика бајке*, *Дечја књижевност у књижевној критици*. Београд: Савремена администрација.

Петровић, Т. (1981). *Дете и књижевност*, *Критика о српској књижевности за децу*. Лесковац.

Смиљковић, С. (1999). *Ауторска бајка*. Врање: Учитељски факултет.

Проф. Д-р Стана Смилькович
Университет в Нише, Учительский факультет в Ужице

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ АВТОРСКОЙ И НАРОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ХРЕСТОМАТИЯХ ДЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ

Резюме

Цель этой работы состоит в определении отношения между авторской и народной литературы в хрестоматиях для младших классов начальных школ на примерах сказок и лирических песен. Мы покажем, с какой позиции интерпретировать эти жанры для достижения критериев и инноваций и для устранения дилемм об эстетических и других ценностях искусства письменной и устной речи. Лирическая нить, кроме тончайших чувств человека, осуществляется поэтическими образами, придает мелодию языка и философию жизни. Сказка, богатым воображением рассказчика и автора, создает образы возможного и невозможного мира, чудесных героев, магии и религии... Место этого жанра и качество выбора во время работы покажет, в какой степени хрестоматии являются литературной антологией и в то же время и учебниками.

Ключевые слова: *авторская и народная литература, хрестоматии – учебники, книги, сказка, лирическая песня.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.311.5
Прегледни научни чланак
стр. 377–386

Мр Љиљана Костић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЛИРСКЕ ВРСТЕ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ*

Апстракт: Према правилнику о наставном програму за млађе разреде основне школе, један од циљева и задатака наставе српског језика и књижевности јесте и оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање и свестрано тумачење књижевноуметничких дела разних жанрова. Предмет нашег рада је анализа лирских врста предвиђених наставним програмом. Приступ је корелативни, што подразумева да се предмет интересовања у овом раду посматра из перспективе корелације наставних предмета Књижевност и Књижевност за децу и Методике наставе српског језика и књижевности. Циљ рада је да допринесе квалитету и побољшању наставног процеса.

Кључне речи: *књижевни жанрови*, *лирске врсте*, *основна школа*, *квалитет наставног процеса*.

Један од циљева и задатака наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе јесте оспособљавање ученика „за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова“ (*Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* 2006: 4). Почев од првог разреда, ученици, обрађујући текстове и усавршавајући читање, усвајају одређене књижевне појмове у складу са својим узрасним способностима. Међу оперативним задацима у другом разреду налази се „симултано усвајање књижевних и функционалних појмова“ (*Nastavni program obrazovanja i vaspitanja za I i II razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2004: 2). У трећем разреду ученици, између осталог, усвајају основна обележја родољубиве песме и различитих жанрова народне лирике, док у четвртом разреду упознају основне одлике лирске песме, основне и споредне мотиве и особености песничког језика.

* 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.

У раду нас првенствено интересује питање жанровског одређења текстова заступљених у наставним програмима и читанкама за млађе разреде основне школе, не и процес изучавања лирске песме. Анализа лирске песме треба ученицима да помогне у откривању лепоте поетског текста, вишесмисленог песничког језика и да одговори на питања: „Како је песник створио тај свет и шта њиме казује о овом нашем свету?“ (Ilić 1990: 156). У вези с тим, један од истраживачких задатака који се може поставити пред ученике јесте да се открије песнички свет песме, да се установи какав утисак она ствара, које осећање у њој доминира, те да се потом одреди лирска врста којој она припада.

II

Подела лирике на врсте једно је од деликатнијих питања теорије књижевности. Постоје различити критеријуми разврставања лирских песама: „од историјског праћења развијања и стабилизовања појединих лирских форми, преко њиховог груписања по темама и врстама емоција, све до најновијих покушаја класификовања према неким дубљим, структурално-естетичким особинама лирских песама“ (*Rečnik književnih termina* 1992: 928). С обзиром на историјски развој лирике, могуће је разликовати одређене традиционалне лирске врсте, које углавном имају своје корене у античкој грчкој књижевности: химна, ода, елегија, дитирамб, епиграм, епитаф, идила, анакреонтска песма, епиталам и сл. Будући да је „у основи хеленског поимања умјетности била идеја умијећа, која подразумијева познавање ‘правила’ по којима се поступа у умјетничком стварању“, ове врсте имале су или своју карактеристичну форму, посебну тематику или особен стил (Lešić 2008: 311). Међу предренесансним и ренесансним лирским врстама најзначајније су: сонет, сонетни венац, рондо, глоса, мадригал и др. Врсте које су из оријенталних књижевности ушле у европску песничку традицију јесу: газела, рубаија и сл., док су с поезијом блиског и далеког Истока стигле и следеће лирске врсте: псалми, хаику, танка и сл.

У зависности од тематике, разликујемо следеће лирске врсте: љубавне, родољубиве, дескриптивне, социјалне, сатиричне, шаљиве песме и др. Међутим, покушај квалификације лирских врста према тематици нема већег значаја у анализи и интерпретацији песме, будући да тема „не одређује песму“ (Lešić 2010: 311). „Групирање тема око љубави или социјалне проблематике једва се може оправдати с обзиром на малу важност теме у лирици, гдје је такорећи све у јединству теме и њене обраде“ (Solar 2012: 163). Подела лирике на врсте изазвана је „првенствено потребом да се систематизацијом њених главних тема укаже на основне тематске мотиве лирских песника које сваки песник уобличава на свој начин, али у складу са општим теоријским захтевима који у његово доба владају“ (Živković 1990: 111). Оваква подела има, пре свега, оријентациони карактер, јер је некада веома тешко направити оштру границу између

две врсте. Тако би се, на пример, песма *Вече на школју* Алексе Шантића могла сврстати и у групу дескриптивних и у групу социјалних песама. Уколико ипак приступимо класификацији лирике према темама, врстама осећања и сл., наилазимо на бројне проблеме. Песма коју смо одредили као љубавну, може истовремено припадати разним традиционалним или устаљеним формама лирске поезије (песма *Моја поезија* Јована Дучића истовремено је и сонет и рефлексивна песма; такође, *Сонет о непорочној љубави* Бранка Миљковића јесте и сонет и љубавна песма итд.).

III

Поделом на књижевне родове и књижевне врсте доприносимо адекватнијем тумачењу књижевног текста, јер постоје групе књижевних дела блиских по одређеним карактеристикама које се у њима увек појављују. „Сазнање о припадности дела некој књижевној врсти помаже методичару у настави књижевности да то дело боље разуме и протумачи на најбољи могући начин“ (Milatović 2011: 293).

Будући да се ученици млађих разреда основне школе посебно интересују за појаве које узбуђују њихова чула и подстичу машту, њима одговара тематика о игри, маштању и занимљивим доживљајима, поезија која обилује хумором и нонсенсом и која знатижељне мале читаоце води у неистражене просторе. У наставном програму за прва четири разреда основног образовања присутне су песме које говоре о природи, биљном и животињском свету, породичним темама и односу детета и блиских појединаца из његовог окружења (мајка, отац, брат, сестра, баба, деда, али и друг/другарица, учитељ/учитељица и сл.). У програмима се могу уочити и родољубиве и социјалне песме, као и дитирамбски тонови у мањем броју песама.

Међу песмама које се налазе у програму за млађе разреде основне школе, најбројније су дескриптивне песме. Оне могу подстаћи мале читаоце на доживљај, што ће им помоћи у стварању властитих слика и њиховој интерпретацији.

Читајући песму *Пролећно јутро у шуми* Момчила Тешића, мали читаоци могу приметити песниково расположење изазвано лепотом пролећног јутра. Ведри тонови и звуци, радосна песма коса и других птица, те сунчеви зраци који су обасјали целу шуму надахнули су песника стваралачком енергијом. Већ на примеру ове песме може се уочити веза између песниковог расположења и појава у природи које одговарају његовом расположењу, где је природа само оквир за изношење песникових мисли и осећања (up. Živković 1990: 112). Тако се у песми *Какве је боје поток* Григора Витеза осећа јако присуство лирског субјекта који је раздраган пред лепотом потока и природе која га окружује и која се, истовремено, у потоку огледа. Песник је, заправо, кроз одушевље-

ње животиња изразио и своју љубав према природи. Сугестивним сликама омогућио је младим реципијентима да и сами снажно доживе и осете исто што и он.

У програму, и то у трећем и у четвртом разреду, налазе се и две песме најизразитијег дескриптивног песника српске књижевности – Војислава Илића. Песма *Први снег* дочарава типичан зимски пејзаж, уз смиреност карактеристичну за Илићеве описне песме. Општа слика дата је као смирено лирско казивање песника, који свој став јасно не испољава, али се стапа с предметима и појавама, из чега се наслућује да је опис студеног зимског јутра израз најдубљег песничког доживљаја. Сугестивна снага песничких слика омогућава да и читаоци снажно доживе хладноћу зимског јутра. У песми *Јесен*, Војислав Илић дочарава мирисе и звуке овог годишњег доба. Јесен је представљена као „горда и бајна царица са снопом златнога класја“ (Todorov i sar. 2011: 22). Персонификација и друге стилске фигуре у овој песми помажу формирању опште песничке слике. Смирај и тишина коју песник наговештава у завршним стиховима слутња су доласка зиме и дугих зимских ноћи. Основном расположењу у Илићевим песмама доприноси и ритмичка организација стиха, тј. карактеристични шестостопни хексаметар овог српског песника.

Песма *Зима* Душана Васиљева веома сликовито и живописно дочарава природу прекривену снегом, „застором заборава“ (Cvetković i sar. 2010: 67). Градацијски нанизане песничке слике сугеришу опште зимско мртвило. Од почетне строфе, у којој је песник скицирао малу грлицу која је „у свом гнезду задрхтала“, преко средишње строфе у којој каже: „Нигде сада живота нема / јер пада први снег“, песник сугестивно слика природу која „уморно дрема“. Завршна строфа најснажније дочарава атмосферу зимског дана:

„Гласови звона далеко брује
и одјек тихо одбија брег.
И као небеске птице,
крупне, свилене пахуљице
падају. Веје снег“ (Cvetković i sar. 2010: 67).

Веома интересанта за анализу је и дескриптивна песма Милована Данојлића *Мартовско сунце*. Низом необичних и веома занимљивих поређења и персонификација песник је описао март који објављује зими крај и најављује пролеће:

„Ваздух мирише по жбуњу и топи се од среће.
На северној страни крова чаршав снега сплашњава,
Сунце, ко пијанац, по улицама људе пресреће
И нешто им преслатко објашњава“ (Todorov i sar. 2011: 160).

У родољубивим песмама песник се „инспирише колективним осећањима целе своје нације“ (Živković 1990: 112). Изражено осећање припадности националној заједници песника подстиче да у, најчешће хиперболисаним стихо-

вима, изрази јачину својих осећања. Родољубиве песме најчешће настају у време националних борби и буђења националне свести. Српска родољубива лирика доживела је свој процват у последњим деценијама 19. века, у периоду омладинског романтизма и у време српско-турских ратова и стицања независности. Прве деценије 20. века, балкански ратови и Први светски рат надахнули су песнике српске модерне који су победу у скорашњим борбама доводили у везу са славном прошлошћу свог народа, глорификујући истовремено и претке и потомке. У својим родољубивим песмама Јован Дучић желео је да донесе веру у боље сутра „када ће људи заборавити ратове и победе и препустити се животу“ (Deretić 2007: 950). „Крв предака“ коју је Милан Ракић осетио у својим жилама и изразио у циклусу *Са Косова* сведочи о песниковој вери да се помоћу „неумитних отпора може и мора опстати“ (Gavrilović 1977: 81).

У програм за трећи разред основне школе уврштена је песма *Домовина се брани лепотом* Љубивоја Ршумовића. То је једина родољубива песма у наставном програму у млађим разредима основне школе, а на часовима њене обраде ученици треба да усвоје основне појмове о овом жанру лирске поезије. Упућујући дете на лепоту као универзалну категорију, Ршумовић је, уместо борбеним покличима, националним патосом и егзалтацијом прошлости, предочио деци да се домовина брани, пре свега, лепим понашањем, образовањем и моралним врлинама:

„Домовина се брани лепотом
И чашћу и знањем
Домовина се брани животом
И лепим васпитањем“ (Cvetković i sar. 2010: 22).

Порука Љубивоја Ршумовића сасвим одговара начелима традиционалних родољубивих песама – и за Ршумовића се отаџбина налази високо изнад свега и за њу се даје живот – али песник жели мале читаоце да наоружа знањем, васпитањем, хуманизмом и здравим разумом, што је далеко убојитије у одбрани слободе своје домовине.

Даље упознавање родољубиве поезије могуће је наставити и у четвртом разреду, на часовима на којима се ученици сусрећу с поезијом Милована Данојлића. Упућивањем на песму *Откуда име највећој београдској палати*, могуће је ученицима показати како догађаји из националне прошлости могу песника да инспиришу и да роде снажну патриотску поруку: најболнији тренуци српске историје – албанска голгота – заувек морају бити запамћени.

Избор из поезије Милована Данојлића у четвртом разреду основне школе, омогућава ученицима да се упознају са социјалним песмама. У циклусу *Дечји законик* и триптихону о Пепи Крсти Данојлић је изразио свој бунт против социјалних неправди и класних неједнакости које у великој мери отежавају дечји живот. У песми *Шепурење* песник скицира две девојчице из различитих сталежа – настојникову кћерку Верицу и кћерку богатог дипломате, Мари-

ну. Начин на који комуницирају ове две девојчице Данојлић је окарактерисао као хвалисање:

„Кад се тата мале Марине врати са службеног пута
По Америци
И отуда донесе безброј играчака обучених
У скупоцену тканину,
Мала Марина не мора брже-боље да све то покаже Верици,
Настојниковој ћерци која станује у мезанину“ (Danojlić 1971: 81).

Апелујући на мале читатеље да буду пажљиви и обзирни, јер веома често нису свесни да својим понашањем вређају друге, песник им указује на сву комплексност живота и тера их на размишљање:

„Настојник Љубодраг попије понекад неку љуђу,
Па после дрема пред кућом, у тишини ораховог хлада. […]
Он је одрастао без иједне лутке. Савест му је чиста,
Он ништа не види, јер врло често жмури...
Зато би Марина са трећег спрата, заиста,
Могла да се пред Верицом мало мање шепури“ (Danojlić 1971: 81).

У триптихону о Пепи Крсти Милован Данојлић је показао да у његовом „сензибилитету постоји урођен смисао да и тешка питања живота стави у раван дечјих опсервација и њихове дефиниције живота“ (Milinković 2010: 428). Тежак живот дечака Пепе Крсте последица је нездраве кућне, породичне атмосфере. Чињеницу да живи „у последњој улици у великој каменој кући“ још више отежавају нарушени породични односи – отац, агресивни алкохоличар, који не може детету да обезбеди основне услове за безбрижно детињство, и мајка, брижна, преплашена и болом скрхана жена. Немаштина којом су окружени не пада дечаку тешко колико очева отуђеност и одсуствовање од куће. У свом туробном свету, у коме нема места за благодети и чари срећног детињства („Гледајте га: личи на цара без престола / коме је варварско племе отело дечје царство“), Пепо Крста уочава да сиромаштво и туга нису присутни у свим кућама, да постоје родитељи који раде, имају и обасипају своју децу љубављу. Милован Данојлић за нарушено детињство оптужује родитеље. Саосећајући с децом која одрастају у нездравој породичној атмосфери, песник ће апеловати на родитеље и на цео друштвени систем да обрате пажњу на децу. Делотворнији од свих медикамената су родитељска љубав и пажња. Када се Пепо Крста разболи (*Разболео се Пепо Крста*) и када се отац „сети да, ето, има сина“, мали тренутак пажње – шоља млека и две мандарине које је отац донео болесном детету – вратиће снагу и вољу овом дечаку и родиће веру у бољу будућност:

„И поново заспао Пепо, ознојен ко снег кад ојужи
Са нечим топлим и ведрим испод очних капака,
Зажелевши да се ово вече доброте продужи
До краја живота кроз живот свих дечака“ (Danojlić 1971: 39).

Данојлићеве песме могу бити повод да се ученици у оквиру допунског избора упуте да прочитају Змајеву песму *Мали Ђука*, у којој се такође указује на класне неједнакости, али и на поему Александра Вуча *Подвизи дружине Пет петлића*, у чијем се средишту налазе деца, сиромашни становници предграђа, који се суочавају с бројним животним проблемима. Прихватајући одређена начела друштвено ангажоване литературе, Вучо је скицирао портрете дечака који су се у време владавине капиталистичких односа нашли на ивици егзистенције. Суморна визија живота и завршни стихови израз су песниковог бунта због изражених социјалних неједнакости:

„Највећим делом света данас крекећу паре.
Уместо плодних њива дремају смрдљиве баре;
Највећим делом света данас су још
Једино сити
Хуље и паразити“ (Vučo 1981: 60).

Међу песмама које се налазе у наставним програмима од првог до четвртог разреда основне школе могуће је уочити и дитирампске тонове. Песма *Пролећница* Јована Јовановића Змаја, која се обрађује у трећем разреду, кореспондира са Змајевом песмом *Ала ј’ леп овај свет*, са којом су се ученици већ раније упознали. Лепота и разиграност природе која се буди у пролеће, опојни мириси и чаробни тонови надахњују песника који своје усхићење исказује кратким стиховима.

На овом нивоу образовања ученици се сусрећу и с песмама које у себи носе одређене елегичне тонове, каква је, на пример, песма *Свети Никола* Милована Б. Цветковића, у којој сећање на спокојно детињство и топло породично окриље о крсној слави изазива носталгију и притајену жал због времена које је прошло. Такође, баладичне тонове можемо препознати у песми индикативног наслова – *Тужна песма* Душана Радовића.

На списку лектире ученика млађих разреда основне школе неће се наћи сатиричне песме, јер сатира и ирониja нису својствене дечјем поимању живота и света. Алегорија, иронија и сарказам, који су најчешће заступљени у овим песмама, нису блиски деци, с обзиром на то да су деци пренесена значења углавном нејасна будући да „нису још овладала оним сталним динамизмом између језика ознаке и означеног“ (Petrović 1991: 96). Такође, за разумевање сатиричних песама неопходно је смештање песме у одређени шири контекст (друштвено-историјски, политички, културолошки и сл.), како би се у потпуности разумела пишчева интенција. Очигледан пример су Змајеве сатиричне песме *Јутутунска јухахаха* и *Јутутунска народна химна*. Без познавања прилика у српском друштву за време владавине кнеза Михаила, немогуће је разумети поменуте песме. Истовремено, своје огорчење помодарством одређене новосадске омладине у време Баховог апсолутизма Змај је изразио у песмама *Билдунг* и *Нобл момче*, у којима се осећа сатирично-комични несклад између патриотске и фолклорне интонације, с једне стране, и страних речи укомпонованих у текст, с друге стране.

IV

Захтеви у млађим разредима основне школе не могу бити бројни, али су веома важни како би навикли ученика да „уочава и вреднује битна изражајна својства штива: језичко-стилска, књижевнотеоријска и естетска“ (Vučković 1984: 75). Ученици се на тај начин сусрећу с терминима из теорије књижевности које ће у каснијем школовању разрађивати и које ће им помоћи у што свестранијем тумачењу и вредновању књижевноуметничких дела.

Извори и литература

Vučković, M. (1984). *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vučo, A. (1981). *Poeme*. Beograd: Nolit – Prosveta – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Danojlić, M. (1971). *Kako spavaju tramvaji*. Beograd: Prosveta.

Gavrilović, Z. (1977). *Zapisi o srpskim pesnicima*. Beograd: Slovo ljubve.

Deretić, J. (2007). *Istorija srpske književnosti*. Zrenjanin: Sezam book.

Živković, D. (1990). *Teorija književnosti sa teorijom pismenosti*. Beograd – Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Zavod za izdavanje udžbenika.

Živković, D. (ur.) (1992). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit.

Ilić, P. (1990). *Lirska poezija u savremenoj nastavi*. Novi Sad: Dnevnik.

Lešić, Z. (2008). *Teorija književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.

Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Milinković, M. (2010). *Nacrt za periodizaciju srpske književnosti za decu*. Novi Sad: Međunarodni centar književnosti za decu Zmajeve dečje igre.

Nastavni program obrazovanja i vaspitanja za I i II razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2004), *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 10.

Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2006). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 3.

Petrović, T. (1991). *Dete i književnost, kritika o srpskoj književnosti za decu*. Leskovac: Dom kulture „Žika Ilić Žuti“.

Solar, M. (2012). *Teorija književnosti sa rječnikom književnoga nazivlja*. Beograd: Službeni glasnik.

Todorov, N. i sar. (2011). *Trešnja u cvetu, čitanka za 4. razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.

Cvetković, M. i sar. (2010). *Vodeno ogledalo, čitanka za 3. razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.

М-р Лиляна Костич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ЛИРИКА В ПРЕПОДАВАНИЯХ ЛИТЕРАТУРЫ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Резюме

Согласно регламенту учебной программы в младших классах начальной школы, одной из целей и задач сербского языка и литературы является подготовка к самостоятельному чтению, восприятию, пониманию и всеобъемлющей интерпретации литратурных произведений различных жанров. Предметом нашей работы является анализ лирических видов, предусмотренных учебной программой. Подход корреляционный, означающий, что объектом интереса в этой работе рассматривается из перспективы корреляции учебных предметов Литература и Литература для детей, и Методика сербского языка и литературы. Целью настоящей работы является способствование повышению качества и совершенствованию образовательного процесса.

Ключевые слова: *литературные жанры, лирические виды, начальная школа, качество преподавания.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.671:821-82
Изворни научни чланак
стр. 387–396

Доц. др Далиборка Пурић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Доц. др Буба Стојановић
Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

ЧИТАНКА У ФУНКЦИЈИ ДОЖИВЉАВАЊА, РАЗУМЕВАЊА И ТУМАЧЕЊА КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У НАСТАВИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Са читанком започиње систематично и поступно увођење ученика у многозначни свет писане речи. Дидактичко-методичка апаратура као значајан садржински елеменат читанке подстиче и усмерава ученичко доживљавање, разумевање и тумачење књижевне уметности.

У раду аутори испитују: (1) заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног текста у читанкама за четврти разред основне школе; (2) мишљења учитеља о утицају дидактичко-методичке апаратуре у читанци на ученичко доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела. Резултати истраживања показују: (1) да питања и задаци који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста чине око две трећине од укупног броја питања и задатака у читанкама за четврти разред; (2) да *тумачење текста на часу* и *припремање учитеља за час* учитељи одређују као најзначајније функције дидактичко-методичке апаратуре у читанци, према доприносу наставном проучавању књижевног дела.

Заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја посвећених проучавању књижевне уметности у читанкама иде у прилог остваривању задатака наставе књижевности који се односе на оспособљавање ученика за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевних дела различитих жанрова. Међутим, читанка би учитељу требало да служи само као полазиште, а, самим тим, и припремање учитеља за час и наставно проучавање књижевног дела требало би да буде знатно шире и свеобухватније од подстицаја које пружа дидактичко-методичка апаратура.

Кључне речи: *читанка, доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела; настава књижевности; млађи разреди основне школе*.

УВОД

Систематично и поступно увођење ученика у свет писане речи, свет уметничког дела, свет искустава и сазнања о човеку и животу, о природи и времену, односно о низу представа и појава, појмова и значења различитог карактера и садржаја започиње са читанком. Та слојевита књижевно-методичка творевина у којој се преплићу различите компоненте − књижевно-уметнички текстови, књижевнонаучни појмови и приступи, дидактичко-методички, педагошки, психолошки, језички, ликовно-графички елементи − у чврстој функционалној условљености и повезаности истовремено је литерарна антологија, средство за развијање културе усменог и писменог изражавања и извор самообразовања. У образовно-васпитном систему читанка „налази своје место као специфичан уџбеник који својим функцијама утиче не само на усвајање знања и развијање способности из одређене наставне области већ и на развијање личности ученика, комуникацију, самосталност, креативност, културни идентитет и развијање навика“ (Цветановић 2007: 80).

Читанка, као и било која друга стручна или научна књига из подручја књижевности темељи се на уметничким и научним садржајима, али се разлике јављају на нивоу намене, сврхе, циља и на методолошком нивоу. Овај уџбеник остварује програмске циљеве и задатке, на примерен начин транспонује књижевнонаучне податке у одговарајуће методичке системе и поступке. Дидактички обликовани текстови у читанци објективно утемељују и поспешују комуникацију ученика са књижевном уметношћу. Садржај и вредности читанке условљени су васпитнообразовним циљевима савремене школе, захтевима наставног програма, специфичношћу књижевних садржаја, могућностима комуникације и развојним карактеристикама (рецептивним и когнитивним могућностима) ученика којима је намењена, афинитетом и стручним способностима аутора. У том смислу читанка остварује читав комплекс мотива – естетских, дидактичко-методичких, етичких.

Захтев који се поставља пред савремену читанку је да избором садржаја и погодним моделима интерпретације „подстиче радозналост, богати машту, побуђује и утиче на развијање посебних склоности и интересовања“ (Кисић 1998: 165). Основну садржинску компоненту читанке чини књижевноуметнички текст који вишеструко утиче на емоције и ментални склоп у целини, буди и, истовремено, задовољава разноврсна дечја интересовања, чиме се шири круг њихових сазнања из различитих области. Притом треба имати у виду да текст читанке не делује директно на сазнање, вољу и морално суђење ученика, већ посредством емоционалних и естетских доживљаја. Читанка у већој мери од осталих уџбеника квалитативно обогаћује дечју слику света једном новом, емоционално обојеном сазнајном димензијом.

Наставно проучавање књижевног дела уводи у литерарно-естетску комуникацију ученике одређеног узраста, одређених емоционалних, мисаоних и

фантазијских могућности, које подстиче и усмерава доживљавање, разумевање и тумачење порука и изражајних средстава којима су те поруке оживотворене (Росандић, 2007). Дидактичко-методичка апаратура значајан је садржински елеменат читанке, посредством кога се ученик уводи у тајне доживљавања, разумевања и тумачења дела, чиме се остварују објективни услови за развој субјективних стваралачких потенцијала ученика. „Ова структурна компонента читанке има важну и одговорну ‘посредничку’ улогу не само између штива и ученика, већ и између ученика и наставника“ (Стојковић 1987: 18). Питања, задаци, упутства, проблеми, усмерења, подстицаји нису замена за анализу, а још мање готова шема која би представљала једини прави пут за анализу. Не смеју бити ни шематски постављени ни шематски схваћени.

У складу са наменом читанке, посредством које се ученици уводе у читање, доживљавање и проучавање књижевне уметности, књижевно-уметнички и књижевнонаучни садржај читанке прилагођава се захтевима и законитостима учења и поучавања. Дидактичко-методичка апаратура интегрише различите врсте садржаја из свих предметних подручја који подстичу, усмеравају и упућују ученике у литерарно-естетску комуникацију, то јест подстичу литерарну перцепцију, емотивно урањање у свет дела, имагинативно дограђивање, осмишљавање и просуђивање. У том смислу, функције дидактичко-методичке апаратуре су вишеструке: разумевање садржаја књижевног текста; усмеравање доживљавања и тумачења; оспособљавање ученика за самостално решавање проблема; интеграција предметних подручја наставе српског језика у јединствену целину; успостављање корелације са другим наставним предметима; повезивање са искуствима и доживљајима ученика изван школе – повезивање школског знања и друштвене стварности у којој ученик живи.

Иако је дидактичко-методичка апаратура конципирана тако да највећим делом обухвата програмске задатке наставе књижевности или програмске задатке наставног предмета у целини, њена функција је веома сложена и не може се свести на испуњавање програмских захтева на било ком нивоу. Аутори различитих усмерења (Зуев 1983; Аврамовић 1999; Цветановић 2007) бавили су се класификовањем функција читанке у настави. Према мишљењу З. Цветановић (2007), основне функције дидактичко-методичке апаратуре у читанци могу се груписати према основним смерницама које пружају за остваривање различитих васпитно-образовних задатака, као и према томе како утичу на развијање опште културе ученика на: рецептивну, сазнајну, трансмисивну, делотворну, интегративну, стваралачку, језичку, развојну и васпитну.

Разноврсношћу књижевноестетске грађе читанка развија креативне способности ученика, подстиче њихову жељу за упознавањем света у коме живе и стицање нових знања. Иако је тумачење књижевне уметности у млађим разредима основне школе у начелу предтеоријско, ученици се систематично – поступно и осмишљено уводе у сложени свет књижевног дела, симултано али плански богати се, усавршава и негује њихова језичка култура. Инвентивни и

функционални модели интерпретације текста, усклађени са његовом уметничком природом подстичу когнитивни, емоционални и конативни развој ученика. Унапређује се спознавање уопште, сазнавање у васпитном смислу, усвајање књижевнонаучних чињеница предвиђених наставним програмом и доступних сазнајном нивоу ученика. Увођење ученика у доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела као основна функција читанке у образовно-васпитном процесу остварује се унапређивањем рецепцијских, интерпретативно-аналитичких способности ученика, изграђивањем његовог књижевног укуса и сензибилитета, као и књижевне културе у најширем смислу.

Пошто дидактичко-методичка апаратура као значајан садржински елемент читанке, односно читанка као важан елемент наставе књижевности подстиче и усмерава ученичко доживљавање, разумевање и тумачење књижевне уметности, желели смо да испитамо допринос дидактичко-методичке апаратуре проучавању књижевног дела у настави, односно њен утицај на ученичко доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је да се испита допринос дидактичко-методичке апаратуре у читанци доживљавању и проучавању књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе.

Задаци истраживања:

1. Испитати заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у односу на укупан број питања, задатака, усмерења, подстицаја у читанкама за четврти разред основне школе.

2. Испитати мишљења учитеља о томе у којој мери поједине функције дидактичко-методичке апаратуре у читанкама доприносе доживљавању, разумевању и тумачењу књижевног дела у настави књижевности.

Подаци за истраживање добијени су (1) анкетирањем учитеља, који су исказивали своје мишљење о доприносу појединих функција дидактичко-методичке апаратуре у читанци доживљавању и проучавању књижевног дела у настави и (2) анализом садржаја читанки за четврти разред основне школе.

За потребе истраживања одабрали смо узорак учитеља и узорак уџбеника. Узорак учитеља одабран је из популације оних који су били запослени школске 2010/2011. године у основним школама у Републици Србији и чинило га је 350 учитеља из 33 основне школе из једанаест управних округа. Узорак уџбеника чинило је осам читанки, одобрених за употребу у четвртом разреду основне школе на основу *Правилника о програму огледа за издавање уџбеника*,

других наставних средстава или уџбеничких комплета за I, II, III и IV разред основног образовања и васпитања (Просветни гласник РС, бр. 3, 2008).

Добијени подаци исказани су статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја у читанкама за четврти разред у функцији доживљавања и проучавања књижевног дела

Посредством дидактичко-методичке апаратуре у читанци ученик се уводи у доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела, што представља објективне услове за развој субјективних стваралачких потенцијала ученика. У циљу утврђивања доприноса читанке проучавању књижевних дела у настави испитивана је *заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у односу на укупан број питања, задатака, усмерења, подстицаја у читанкама за четврти разред основне школе*.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за четврти разред основне школе дошли смо до података о односу питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела и укупног броја питања, задатака, усмерења, подстицаја (*табела 1).*

Табела 1. *Однос питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела и осталих*

Р. бр.	Уџбеник	Укуп. број зад.	Задаци који се односе на Д, Р и Т		Остали задаци	
			f	%	f	%
1.	М. Аранђеловић (2007): *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: БИГЗ Publishing.	649	488	75,19	161	24,81
2.	Р. Жежељ-Ралић (2006): *Речи чаробнице*, Београд: Клет.	833	566	67,95	267	32,05
3.	С. Маринковић, С. Марковић (2007): *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Креативни центар.	651	410	62,98	241	37,02
4.	З. Опачић-Николић, Д. Пантовић (2007): *Прича без краја*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.	695	560	80,58	135	19,42
5.	В. Поповић (2007): *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Драганић.	302	238	78,81	64	21,19

Р. бр.	Уџбеник	Укуп. број зад.	Задаци који се односе на Д, Р и Т		Остали задаци	
			f	%	f	%
6.	Н. Тодоров и други (2007): *Трешња у цвету*, Београд: Едука.	702	588	83,76	114	16,24
7.	М. Трнавац (2008): *Кућа у разреду*, Пожега: Епоха.	926	773	83,48	153	16,52
8.	М. Ћук, В. Петровић-Периц (2008): *Свет маште и знања*, Београд: Нова школа.	476	401	84,24	75	15,76
	Укупно:	5234	4024	76,88	1210	23,12

У свим анализираним читанкама већи је број питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела него осталих, али је однос између броја налога из једне и друге групе различит у различитим читанкама. На основу тог односа, анализиране читанке могу се условно поделити у три групе:

(1) У првој групи су читанке које садрже две трећине питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела, према једној трећини осталих налога, и то: *Читанка* С. Маринковића и С. Марковић (2007) (62,98% налога који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела према 37,02% осталих) и *Речи чаробнице* Р. Жежељ-Ралић (2006) (67,95% доживљавање, разумевање, тумачење књижевног дела према 32,05% остало).

(2) Друга група обухвата читанке у којима се три четвртине питања, задатака, усмерења, подстицаја односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела, а једна четвртина су остала питања, задаци, усмерења, подстицаји. Ова група укључује *Читанку* М. Аранђеловић (2007) (75,19% налога који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела према 24,81% осталих) и *Читанку* В. Поповић (2007) (78,81% налога који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела према 21,19% осталих).

(3) У трећу групу спадају читанке у којима су налози који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела заступљени према осталим питањима, задацима, усмерењима, подстицајима у односу четири петине према једној петини. То су: *Прича без краја* З. Опачић-Николић и Д. Пантовић (2007) (80,58% налога који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење дела према 19,42% осталих); *Трешња у цвету* Н. Тодоров и других (2007) (83,76% доживљавање, разумевање и тумачење према 16,24% остало); *Кућа у разреду* М. Трнавца (2008) (83,48% доживљавање, разумевање и тумачење према 16,52% остало) и *Свет маште и знања* М. Ћук и В. Петровић-Периц (2008) (84,24% налога који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење дела према 15,76% осталих).

На укупном узорку читанки евидентирали смо 5234 питања, задатка, усмерења, подстицаја, од којих се 4024 или 76,88% односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела, а 1210 или 23,12% су остала питања, задаци, усмерења, подстицаји (*табела 1*). Дакле, у односу на укупан број налога у читанкама за четврти разред основне школе, они који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела довољно су заступљени. Добијени резултат показује да дидактичко-методичка апаратура у читанкама доприноси остваривању задатака наставе књижевности у млађим разредима основне школе у смислу осамостаљивања ученика у рецепцији књижевне уметности, а користи и учитељима, као извор за припремање наставе.

2. Дидактичко-методичка апаратура у читанци у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у настави

Имајући у виду да систематско и поступно увођење ученика у многозначни свет писане речи почиње са читанком, испитивали смо утицај дидактичко-методичке апаратуре у читанци на ученичко доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела. Истраживано је *у којој мери поједине функције дидактичко-методичке апаратуре, према мишљењу учитеља, доприносе доживљавању, разумевању и тумачењу књижевног дела у настави*. Понуђене су следеће функције дидактичко-методичке апаратуре у читанкама, за које смо сматрали да доприносе наставној рецепцији књижевног дела: *припремање учитеља за час, припремање ученика за час, тумачење текста на часу, подстицање читалачког интересовања ученика, објашњење књижевних и функционалних појмова*.

Од учитеља је тражено да бројевима од 1 до 5 означе по важности наведене функције дидактичко-методичке апаратуре, почев од најзначајније за наставну рецепцију књижевног дела. На основу израчунатих средњих вредности одређен је ранг за сваку наведену функцију. Добијени резултати приказани су у *табели 2*.

Табела 2. *Ранг појединих функција дидактичко-методичке апаратуре у читанкама према доприносу наставној рецепцији књижевног текста*

Функције дидакт.-метод. апаратуре	1.	2.	3.	4.	5.	Скор	Средња вредност	Ранг
Припремање учитеља за час	132 37,7%	50 14,3%	43 12,3%	34 9,7%	91 26,0%	1148	3,28	II
Припремање ученика за час	49 14,0%	73 20,9%	54 15,4%	93 26,6%	81 23,1%	966	2,76	IV
Тумачење текста на часу	93 26,6%	108 30,8%	86 24,6%	51 14,6%	12 3,4%	1269	3,63	I
Подстицање читал. интересовања учен.	56 16,0%	61 17,4%	100 28,6%	80 22,9%	53 15,1%	1037	2,96	III

Функције дидакт.-метод. апаратуре	1.	2.	3.	4.	5.	Скор	Средња вредност	Ранг
Објашњење књиж. и функц. појмова	20 5,7%	58 16,6%	67 19,1%	92 26,3%	113 32,3%	830	2,3	V

Тумачење текста на часу учитељи одређују као најзначајнију функцију дидактичко-методичке апаратуре према доприносу наставном проучавању књижевног дела (ранг I, средња вредност 3,63). *Припремање учитеља за час* је, по мишљењу учитеља, друга у хијерархији функција дидактичко-методичке апаратуре, према значају за доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела у настави књижевности (ранг II). Треће место по значају за наставну рецепцију књижевности у млађим разредима (ранг III) заузима *подстицање читалачког интересовања ученика*. Дидактичко-методичка апаратура у читанкама у функцији *припремања ученика за час*, према мишљењу учитеља, заузима четврто место по важности за наставну рецепцију књижевног дела (ранг IV). Учитељи сматрају да дидактичко-методичка апаратура у најмањој мери доприноси *објашњењу књижевних и функционалних појмова* (ранг V, средња вредност 2,3).

На основу статистичких показатеља добили смо да је *тумачење текста на часу* најважнија функција дидактичко-методичке апаратуре у читанкама, према доприносу наставној рецепцији књижевног дела. Међутим, највећи број анкетираних учитеља (132 или 37,7%) сматра да је *припремање учитеља за час* функција дидактичко-методичке апаратуре која у највећој мери доприноси наставној рецепцији књижевног дела, а ова функција се према статистичким показатељима нашла на другом месту по важности. Највећи број анкетираних учитеља (100 или 28,6%) *подстицању читалачких интересовања ученика* као функцији дидактичко-методичке апаратуре доделио је треће место према доприносу доживљавању, разумевању и тумачењу књижевног дела у настави, а ова функција треће место по важности заузима и према статистичким показатељима. Исти однос уочава се и када је у питању дидактичко-методичка апаратура у функцији *припремања ученика за час*, којој припада четврто место према доприносу наставној рецепцији књижевног дела, а и највећи број учитеља (93 или 26,6%) овој функцији доделио је четврто место по важности. Око једне трећине анкетираних учитеља (113 или 32,3%) дидактичко-методичкој апаратури у функцији *објашњења књижевних и функционалних појмова* доделио је пето место у хијерархији према доприносу доживљавању, разумевању и тумачењу књижевног дела у настави.

Дидактичко-методичка апаратура у читанкама требало би у највећој мери да доприноси доживљавању, разумевању и тумачењу књижевног дела у настави. Имајући у виду да је пре свега намењена ученику, није очекивано да њена примарна функција буде тумачење текста на часу, као ни припремање учитеља за час. И припремање учитеља за час и наставно проучавање књижевног текста требало би да буде знатно шире и свеобухватније од подстицаја које пружа дидактичко-методичка апаратура.

ЗАКЉУЧАК

У свести ученика одређеног узраста, одређених емоционалних, мисаоних и фантазијских могућности посредством читанке као једног од елемената наставе књижевности формира се слика света обликована богатством уметничке имагинације и разноврсним књижевним поступцима. Резултати истраживања доприноса дидактичко-методичке апаратуре проучавању књижевног дела у настави, односно испитивања њеног утицаја на ученичко доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела показују да заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја посвећених проучавању књижевне уметности у читанкама иде у прилог остваривању задатака наставе књижевности који се односе на оспособљавање ученика за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевних дела различитих жанрова.

Имајући у виду да је један од задатака наставе књижевности у млађим разредима основне школе оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевних дела различитих жанрова, јасно је зашто је велики број питања, задатака, усмерења, подстицаја у анализираним читанкама посвећен доживљавању, разумевању и тумачењу књижевног дела. С друге стране, према мишљењу учитеља, примарна функција дидактичко-методичке апаратуре јесте тумачење текста на часу и припремање учитеља за час. Међутим, читанка би учитељу требало да служи само као полазиште, како за припремање, тако и за наставно проучавање књижевног дела, а, самим тим, и припремање учитеља за час и наставно проучавање књижевне уметности требало би да буде знатно шире и свеобухватније од подстицаја које пружа дидактичко-методичка апаратура. А пошто је пре свега намењена ученику, читанка би требало да му буде поуздан саговорник, који упућује у литерарно-естетску комуникацију, подстиче његову природну радозналост и тежњу ка откривању и сазнавању, развија читалачка интересовања и културу читања.

Литература

Кисић, У. (1998). Читанка, њена структура и врсте садржаја. У: *Вредности савременог уџбеника II*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 165−173.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Правилник о програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за I, II, III, и IV разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник РС*, бр. 3, 2008.

Росандић, Д. (2007). *Скокове књижевне читанке за основну школу*. Вараждин: Радови Завода за знанствени рад ХАЗУ, бр. 18, стр. 113−120.

Стојковић, Љ. (1987). *Облици учења у основношколским читанкама*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Цветановић, В. (1998). Читанка − уџбеник и литерарна антологија. У: *Вредности савременог уџбеника II*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 93−103.

Цветановић, З.: Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе − структура и функција. Београд: *Иновације у настави*, XIX 2007/3, стр. 75−83.

Д-р Далиборка Пурич, Учительский факультет в Ужице, Университет в Крагуеваце
Доц. Д-р Буба Стоянович, Учительский факультет в Вране, Университет в Нише

ХРЕСТОМАТИЯ В ФУНКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ, ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

С хрестоматией начинается систематическое и постепенное введение учеников в богатый мир печатного слова. Дидактико-методический аппарат в качестве важного элемента в содержании хрестоматии подстрекает и направляет восприятие, понимание и интерпретацию литературного искусства со стороны ученика.

Авторы рассматривают: (1) присутствие вопросов, задач, направлений, инициализации в функции восприятия, понимания и интерпретации литературных текстов в хрестоматиях четвертого класса начальной школы (2) мнение учителей о влиянии дидактико-методического аппарата в хрестоматии на восприятие, понимание и интерпретацию литературного произведения со стороны ученика. Результаты исследования показывают: (1) что вопросы и задачи, которые связаны с восприятием, пониманием и толкованием литературного текста составляют около двух третей всех вопросов и проблем в хрестоматии в четвертом классе, (2) *что интерпретацию текста на уроке* и *подготовку учителей к уроку* учителя определяют как наиболее важные функции дидакико-методического аппарата в хрестоматии, с точки зрения их вклада в изучении литературных произведений.

Присутствие вопросов, задач, направлений, инициализаций, посвященных изучению литературного искусства в хрестоматиях идет на пользу реализации задач преподавания литературы, связанных с подготовкой учеников к самостоятельному чтению, восприятию, пониманию, интерпретации и оценке комплексных литературных произведений различных жанров. Однако, хрестоматия должна служить только как отправная точка, и тем самым, как подготовка учителей к урокам, а школьное изучение литературных произведений должно быть гораздо шире и более всеобъемлющее, от инициализации, предоставляемой дидактико- методическим аппаратом.

Ключевые слова: *хрестоматия, восприятие, понимание и толкование литературного произведения; преподавание литературы; младшие классы начальной школы*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 378.147::811.163.41
Прегледни научни чланак
стр. 397–406

Доц. др Милка Николић
Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА КВАЛИТЕТА МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ*

Апстракт: У раду се полази од става да се квалитет наставе предмета *Методика наставе српског језика и књижевности* на учитељским факултетима може унапредити увођењем приступа *примењене лингвистике*. За овакав приступ предуслов је да се студенти оспособе за функционално повезивање лингвистичких и дидактичких знања, на којима се базира методика као интердисциплинарна наука. На конкретном примеру из наставе језика за млађе разреде основне школе (садржаји из *творбе речи*) у раду је показано да се језички појмови могу методички правилно обрадити искључиво применом достигнућа савремене лингвистике. У том смислу, увођење *примењене лингвистике* као теоријско-методолошке основе *методике наставе језика* може допринети унапређивању професионалних компетенција будућих учитеља, као што може и по завршетку студија остати смерница за њихово професионално усавршавање.

Кључне речи: *примењена лингвистика, методика наставе језика, млађи разреди, унапређивање квалитета, граматика.*

УВОД

У раду се полази од става да се квалитет наставе предмета *Методика наставе српског језика и књижевности* на учитељским факултетима може унапредити увођењем приступа *примењене лингвистике*. Инсистира се на томе да се студенти оспособе за функционално повезивање лингвистичких и дидактичких знања, на којима се базира методика као интердисциплинарна наука.

Теоријско-методолошки концепт. – „Адекватним методичким приступом наставник помаже ученику да усвоји знања и чињенице до којих је дошла наука о језику и књижевности, и њима сродне дисциплине“ (Смиљковић – Ми-

* Овај рад написан је у оквиру пројекта *Динамика структура савременог српског језика*, број 178014 (2011–2014), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

линковић 2008: 25). Савремени приступ *методици наставе језика и књижевности* базира се на захтеву да се у наставном раду примењују *методе лингвистике и науке о књижевности*. За студенте учитељских факултета ово је важно како се не би догодило да се њихове *методичке компетенције* у пракси сведу на примену *дидактичко-методичких и педагошких вештина* без икакве корелације са *науком о језику* и *науком о књижевности*.

Предмет и циљ рада. – У раду се испитује на који начини студенти учитељских факултета могу на практичним активностима из *методике наставе језика* применити усвојена *лингвистичка знања*. Разматра се како треба усмеравати рад студената у оквиру предмета *Методика наставе српског језика и књижевности* да би се активирала њихова знања стечена на предмету *Српски језик*.

На конкретном примеру из *наставе језика* у млађим разредима – биће показано да без *лингвистичких знања* учитељи не могу правилно *методички обрадити* дате садржаји у настави. Изабрали смо садржаје из *творбе речи*, која према *Наставном програму* за млађе основце нису непосредно укључена у наставну област *језик*. Ови садржаји појављују се у наставној области *култура изражавања*, и то у виду вежби за богаћење речника.

Управо зато што није експлицитно заступљена у млађим разредима, *творба речи* веома је погодна за практичне активности студената из *методике наставе језика*. Тиме се омогућава да будући учитељи увиде да стечена знања из предмета *Српски језик* доприносе унапређивању квалитета методике наставе језика у млађим разредима. Циљ је да се покаже да увођење *примењене лингвистике* као теоријско-методолошке основе *методике наставе језика* може допринети унапређивању професионалних компетенција будућих учитеља, као што може и по завршетку студија остати смерница за њихово професионално усавршавање.

Од методичара који води практичне активности студената из *Методике наставе српског језика и књижевности* очекује се да пронађе одговарајуће начине рада којима се доприноси да студенти развијају интердисциплинарну свест и побољшавају трансфер знања. Из те перспективе може се говорити о унапређивању квалитета методике наставе језика у млађим разредима основне школе.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА НА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТИМА (НА ПРИМЕРУ САДРЖАЈА ИЗ ТВОРБЕ РЕЧИ)

Како је претходно указано, квалитет методике наставе језика у млађим разредима може се унапредити усмеравањем будућих учитеља да примењују стечена знања из наставних предмета на којима се изучавају лингвистички садржаји. Потребно је да се практичне активности студената на предмету *Методика наставе српског језика и књижевности* осмисле тако да се у што већем

степену успоставља корелација лингвистичких и методичких садржаја који се усвајају на учитељским факултетима. На примеру наставних садржаја из *творбе речи* показаћемо један од бројних начина за повезивање лингвистичких и методичких знања којима се може унапредити квалитет методике наставе језика у млађим разредима основне школе.

У оквиру практичних активности на предмету *Методика наставе српског језика и књижевности* студентима се може задати истраживачки задатак да испитају садржаје из *творбе речи* у настави српског језика у млађим разредима. За таква истраживања будући учитељи оспособљавају се током студија на различитим педагошким и методичким предметима. Довољно је да се пре почетка рада студенти подсете да садржаје из *творбе речи* треба испитати: (а) у *Наставном програму за млађе разреде*; (б) у уџбеницима за млађе основце. Од методичара који води практичне активности из методике наставе језика очекује се да усмери истраживачки рад студената. Књига Гордане Штасни *Творба речи у настави српског језика* (2008) пружа теоријско-лингвистички и дидактичко-методички ослонац методичарима на филолошким и учитељским факултетима.

Како би се избегао формалистички приступ и механичко усвајање података, у методичком приступу садржајима из *творбе речи* инсистира се на повезивању творбеног и семантичког аспекта (в. Штасни 2008: 83). То подразумева да ученике треба усмеравати да запазе везу између *значења* и *творбене структуре* твореница.[1] Дакле, творбу речи треба посматрати као лексиколошку дисциплину (в. Драгићевић 2005). С друге стране неопходно је успостављање корелације са *граматичком структуром* речи, тј. са морфологијом у ужем смислу. Осим тога, творенице треба посматрати са *стилистичког* аспекта, што се може применити у наставној интерпретацији књижевног текста (в. Николић 2012: 261–263).

У овом раду показаћемо како се могу применити лингвистичка знања у истраживању садржаја из *творбе речи* у разредној настави. Очекује се да су студенти на предмету *Српски језик* усвојили следећа знања из творбе речи:[2]

(1) Познавање појмова: (а) *корен* речи; (б) *творбена основа*, (в) *творбени наставак*, (в) *префикс*, *суфикс* и *спојни вокал*; (д) *творбене морфеме*;

(2) Запажање односа: (а) између *творбене основе* и *корена* речи; (б) између *творбене основе* и *граматичке основе*; (в) *творбеног наставка* и *граматичког наставка*;

[1] Термин *твореница* у овом раду употребљава се у складу са применом у наведеној књизи о творби речи Гордане Штасни (2008).

[2] Овде се наводи основни ниво знања о творби речи која стичу студенти учитељских факултета. Студенти који се у оквиру семинарских и мастер радова баве творбом речи упознају се са широм литературом из те области, коју углавном чине књиге: Бабић 1986, Клајн 2002, Клајн 2003.

(3) Да познају најједноставније *творбене моделе*, као и *типове творенича* који настају одређеним *моделима творбе* (нпр. *изведеница*, *сложеница*);

(4) Осим знања о поменутим *елементима творбе речи*, неопходно је и познавање основних *елемената морфологије у ужем смислу*, а то су *граматичка основа* и *наставак за облик* (граматички наставак);

(5) Очекује се да је студент учитељског факултета оспособљен да уради *морфемску анализу* једноставних примера, тј. да издвоји све морфеме – и творбене и граматичке – у речима као што су:

(а) двоморфемска реч ***зуб-Ø*** са творбеног аспекта јесте *проста реч*, има само граматичке морфеме, а то су *граматичка основа* и *наставак за облик* (код именица мушког рода на сугласник то је *нулта морфема*);

(б) троморфемска *изведена реч* ***зуб-ар-Ø***, а у њеном творбеном саставу налазе се *творбена основа* (која се поклапа са *кореном*) и *суфикс*, а трећа морфема јесте *наставак за облик* (граматичка морфема);

(в) изведеница ***зуб-ар-ск-и*** спада у другостепене суфиксалне деривате и има четвороморфемску структуру, при чему од творбених морфема има *корен* и два *суфикса*, а четврта морфема јесте *наставак за облик* (граматичка морфема);

(г) реч ***киш-о-бран-Ø*** са творбеног аспекта јесте *сложена реч*, у њеном морфемском саставу налазе се два *корена* и *спојни вокал* (творбене морфеме), као и *наставак за облик* (граматичка морфема);

(д) префиксална сложеница ***у-пис-Ø*** у свом морфемском саставу има творбене и једну граматичку морфему;

(ђ) четвороморфемска сложеница типа ***об-дан-иц-а*** код које се међу творбеним морфемама јављају и префикс и суфикс;

(е) сложенице без спојног вокала, типа ***Бео-град-Ø***;

(6) Потребно је да су будући учитељи оспособљени да уочавају *семантичке модификације* које се испољавају приликом настанка твореница, нпр. да запазе на који начин суфикс модификује значење творбене основе на коју се додаје.

Наведене творбене, граматичке и семантичке карактеристике твореница треба употпунити стилистичким аспектом.[3] Наведена знања студенти ће најефективније применити у лингвистичкој и дидактичко-методичкој анализи садржаја из творбе речи у уџбеницима за млађе основце.

[3] Знања и *линвистичке*, *функционалне* и *литерарне стилистике* студенти учитељских факултета стичу на предметима као што су *Култура изражавања*, *Облици изражавања и стилистика*, *Књижевност* и *Књижевност за децу*.

ПРИМЕНА ЛИНГВИСТИЧКИХ ЗНАЊА У АНАЛИЗИ САДРЖАЈА ИЗ *ТВОРБЕ РЕЧИ* У УЏБЕНИЦИМА ЗА МЛАЂЕ ОСНОВЦЕ (УСМЕРЕЊА ЗА ИСТРАЖИВАЧКИ РАД СТУДЕНАТА)

Начин на који студенти могу у оквиру методичких активности применити стечена лингвистичка знања размотрићемо на материјалу уџбеника *Српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе* коаутора Милије Николића и Мирјане Николић. Садржаји из творбе речи овде се експлицитно појављују у лекцијама:[4] (1) „Породице речи“ (Николић – Николић 2006: 6); (2) „Градитељска моћ наставка“ (Николић – Николић 2006: 7); (3) „Стварање нових речи“ (Николић – Николић 2006: 81). Све три лекције сврстане су у област под називом „Говорна култура и писменост“, која је у уџбенику посебно издвојена у у односу на област названу „Граматика“. Овакав приступ усклађен је са захтевима *Наставног програма*, по коме се у млађим разредима *творба речи* не предвиђа за обраду у оквиру *граматичких садржаја*, него искључиво у области *културе изражавања*. Садржаји из *творбе речи* заступљени су у уџбенику из језика јер се поштује методички захтев за корелацијом наставних области унутар предмета *српски језик*, што значи да садржаје из *граматике* и *културе изражавања* не треба раздвајати.

Садржаји о творби речи укључени су и у поједине лекције из граматике: (1) у оквиру лекције „Бројеви у сложеним речима“ објашњен је појам ***сложене речи*** (Николић – Николић 2006: 80); (2) на почетку поглавља о глаголима, дата је вежба у којој се глаголи посматрају са творбеног аспекта у односу према именицама и придевима од којих су настали (Николић – Николић 2006: 85).

Размотрићемо са лингвистичког и методичког аспекта појмове који се јављају у наведеним лекцијама: (1) *породица речи*, (2) *водећа или полазна реч*, (3) *наставак за грађење речи*, (4) *изведена реч*, (5) *сложена реч*, (6) „*основни део* (*корен или основа*) *полазне речи*“, (7) *грађење* (*творба*) *речи*.

(1) Појам ***породица речи*** објашњен је сликовитим начином изражавања:

„Речи настају и живе у својим рођачким заједницама. Као и људи, и оне имају своје **породице**. На челу породице је **водећа** или **полазна** реч, која своје име позајмљује својим сродницима и потомцима“ (Николић 2006: 6).

Са *методичког* гледишта овакав начин објашњавања може бити оправдан јер отклања монотонију научног стила својственог уџбенику, привлачи пажњу ученика и мотивише га да прочита текст. Међутим, са *лингвистичког* аспекта, овакав начин изражавања може бити неповољан јер се удаљава од научне прецизности, а самим тим и од научне тачности. Дакле, изневерава са

[4] Израз *лекција* у овом раду употребљава се на начин као у књизи Дијане Плут *Уџбеник као културно-потпорни систем* (2003).

принцип научности. Ако се опет вратимо на *методичку* страну питања о томе како се изражавати у уџбенику за млађе основце, онда би се сликовити начин изражавања могао оправдати **принципом примерености узрасту**.

У једном од задатака ученик се позива да упозна „породицу речи“ у које је „именица **књига** уградила своје име“ (Николић – Николић 2006: 6). Примери су груписани у одговарајуће *врсте речи*: (1) именице (*књижевник*), (2) глаголи (*књижити*), (3) придеви (*књижевни*). Овакав поступак оправдан је и са методичког и са лингвистичког гледишта. Посебно су издвојене „сложене речи“ (*књиговезница*), али оне нису објашњене. То би требало учинити, јер ако је индиректно указано на разлику између сложених речи и оних које нису сложене, онда би било пожељно да се расветли на чему се заснива та диференцијација. То је потребно: (а) са *методичког* гледишта – како би ученик боље запамтио усвојене садржаје; (б) са *лингвистичког* гледишта – како би ученик запамтио и назив и појам *сложене речи* који ће се обрађивати у старијим разредима.

Посебан *лингвистички проблем* јавља се код примера *укњижити* који представља префиксалну сложеницу, али није сврстан међу „сложене речи“, него је наведен уз изведеницу *књижити* (уп. Николић – Николић 2006: 6). С друге стране, *методички проблем* представља то што је реч *укњижити* изгледа једини пример за префиксалне сложенице у овом уџбенику. Наша методичка препорука јесте да се узме једно од ова два решења: (а) или да се наведе више примера овог типа које би ученик системски повезао; (б) или да се не наводи ни један пример.

(2) Појам ***водећа*** *или* ***полазна реч*** објашњен је посредно и сликовито: „На челу породице [породице речи] је **водећа** или **полазна** реч, која своје име позајмљује својим сродницима и потомцима“ (Николић – Николић 2006: 6). Ово би требало и прецизније објаснити, јер није довољно да остане на овом нивоу да *полазна реч* у друге речи „уграђује своје име“. Наиме, требало је нагласити да *полазна реч* другим речима из „своје“ породице позајмљује један свој део. Важно је показати да *корен* речи представља тај део који се појављује код свих припадника њене породице. У лекцији „Градитељска моћ наставка“ на примеру речи *рука* и њеног корена ***рук-*** графички (илустративним методом) показано је како се корен појављује у различитим речима.

(3) Код појма ***наставак*** и са методичког и са лингвистичког аспекта било би добро да се експлицитно нагласи да је то ***наставак за грађење речи***, мада се то из самог контекста лекције сазнаје. Експлицитно наглашавање неопходно је јер ће се у старијим разредима учити појам ***наставак за облик речи*** и зато је потребно да се још у млађим разредима обезбеди да ученик разликује ова два појма. Тиме се ученик оспособљава да у старијим разредима правилно уради ***морфемску анализу речи***, тј. да разликује ***граматичке*** од ***творбених морфема*** у конкретној речи.

(4) Појам ***изведена реч*** није експлицитно наглашен, него се сазнаје из контекста (уп. Николић – Николић 2006: 7). И са методичког и са лингвистич-

ког аспекта посматрано, ако је већ употребљен, овај појам потребно је и објаснити. Тиме се он учвршћује у систем ученичког језичког знања и раздваја од могуће употребе таквог израза у свакодневном општењу.

(5) Појам ***сложене речи*** објашњен је у лекцији „Бројеви у сложеним речима“: „Сложене речи или *сложенице* постале су од две или више речи“, а наводе се примери сложених речи насталих од бројева и именица, какве су *троугао* и *шестоспратница* (Николић – Николић 2006: 80).

(6) Појам ***основни део*** **(*корен или основа*)** ***полазне речи*** није објашњен, само је поменут (уп. Николић – Николић 2006: 7). Начин на који је исказан, а да при том није објашњен, није сасвим прихватљив са лингвистичког аспекта. Само овај детаљ довољан је да покаже да је методичар разредне наставе (учитељ) потпуно беспомоћан без одговарајућих лингвистичких знања. Објашњење да се наставци за грађење нових речи „додају на основни део (корен или основу) полазне речи“ (Николић – Николић 2006: 7) – у најширем смислу јесте тачно. Међутим, ученик четвртог разреда основне школе не може самостално разабрати шта се све крије иза овог објашњења, јер му то не омогућавају његова дотадашња школска знања из српског језика, или како методичари разредне наставе кажу – то није било у *Наставном програму*. Дакле, ученику је овде неопходна помоћ учитеља – подразумева се – учитеља који има одговарајућа лингвистичка знања.

Потребно је да учитељ овде размотри следећа питања: (а) Шта се подразумева под „основним делом полазне речи“? (б) Може ли се „основни део полазне речи“ изједначити са два друга појма – „корен“ и „основа“ – која су у уџбенику стављена у заграду и која су самим тим синонимски изједначена са појмом „основни део полазне речи“? *Лингвистички проблем* овде јесте у томе што се *творбена основа* и *корен* не морају поклапати. Узмимо типичан пример: у речи ***зубарски*** корен је ***зуб-***, али творбена основа јесте ***зубар-*** (***зубар-*** + суфикс ***-ски***). С друге стране, у речи ***зубар*** поклапају се *творбена основа* и *корен* (***зуб-*** + суфикс ***-ар***). *Методички проблем*, дакле, овде се управо изједначава са претходно постављеним лингвистичким проблемом.

(7) Појам ***грађење*** **(*творба*)** ***речи*** није експлицитно објашњен, али ученик из контекста може лако разумети његово значење (уп. Николић – Николић 2006: 7). За наставну реализацију наведених садржаја учитељу се може препоручити да примени следећа лингвистичка знања: (а) да у језику постоје одређени ***творбени модели***; (б) да творба непостојећих речи или, како се то у овом уџбенику каже, „нових речи, ***могућих***, али, за сада, већином неприхваћених“ (Николић – Николић 2006: 81) – има ***стилистичку вредност*** у књижевном тексту.

Као што се може запазити из спроведене анализе садржаја из *творбе речи* у разредној настави, наставни садржаји из предмета *српски језик* у млађим разредима основне школе не могу се реализовати без одговарајућих лингвистичких зна-

ња. Дакле, усавршавањем у примени *лингвистичких знања* будући учитељи унапређују своје компетенције из *методике наставе језика*, а на ширем плану унапређује се квалитет методике наставе језика у млађим разредима основне школе.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Анализирајући језичке садржаје у млађим разредима основне школе – студенти учитељских факултета могу запазити да знања која су стекли на предмету *Српски језик* нису сама себи сврха. На примеру садржаја из *творбе речи* показано је да се квалитет школског учења језичких подсистема заснива на лингвистичком знању будућих учитеља. Садржаји из *творбе речи* у разредној настави, према захтевима *Наставног програма*, појављују се једино у виду вежби у грађењу изведених и сложених речи. Применом лингвистичких знања о *творби речи* учитељи ће успети да полазећи од *говорне вежбе* у грађењу изведеница и сложеница ученике доведу до *системских знања* о творбеним моделима и типовима твореница.

Школско учење матерњег језика још од првог разреда основне школе, у складу са узрастом ученика, треба усмеравати ка упознавању језика као система. Оваква постигнућа припремају ученика за успешан прелазак из разредне у предметну наставу, а то доприноси квалитету методике наставе језика у млађим разредима.

Методика наставе језика у млађим разредима конципирана као *примењена лингвистика* на учитељским факултетима доприноси да студенти: (1) развијају интердисциплинарну свест; (2) побољшавају трансфер знања; (3) усавршавају наставничке компетенције. На тај начин будући учитељи продубљују и профилишу своје стручне потенцијале и научно-стручна знања. У том смислу, унапређује се квалитет методике наставе језика у млађим разредима основне школе.

Извор

Николић, Милија, Николић, Мирјана (2006). *Српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средстава, Београд.

Литература

Babić, Stejpan (1986). Tvorbe riječi u hrvatskom književnom jeziku, *Nacrt za gramatiku*. Zagreb: JAZU, Globus.

Драгићевић, Рајна (2005). „Творба речи у настави“, *Књижевност и језик*, LII/3–4, Београд, стр. 347–355.

Клајн, Иван (2002). *Творба речи у савременом српском језику*, *Први део – слагање и префиксација*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Клајн, Иван (2003). *Творба речи у савременом српском језику*, *Други део – суфиксација и конверзија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, Милка (2012). Могућности примене лингвостилистичког приступа у обради књижевног текста у млађим разредима основне школе“, *Радови Филозофског факултета*, XIV/2, Источно Сарајево, стр. 253–266.

Наставни програм за четврти разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3, 2006.

Смиљковић, Стана и Милинковић, Миомир (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет, Ужице: Учитељски факултет.

Штасни, Гордана (2008). *Творба речи у настави српског језика*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Плут, Дијана (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Београд: Институт за психологију.

Doc. Dr. Milka Nikolic
University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts Kragujevac

APPLIED LINGUISTICS IN THE FUNCTION OF QUALITY IMPROVEMENT OF LANGUAGE TEACHING IN YOUNGER CLASSES OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary

Abstract: This paper starts from the premise that the quality of the Serbian Language and Literature Teaching Methods teaching course at the teachers-training faculties can be improved by connecting the knowledge of didactics with the knowledge of linguistics. On a concrete example fromthe language teaching in the lower grades of elementary school, it has been proved that the notions of language can be properly dealt with in the sense of using the proper teaching methods solely on the basis of the knowledge of linguistics. Introducing *applied linguistics* in language teaching methods can contribute to improving the professional competence of future teachers, and it may remain the after-graduation guideline for their professional development.

Key words: *applied linguistics, language teaching methodology, the younger classes, quality improvement, grammar*.

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::811.163.41
Прегледни научни чланак
стр. 407–416

Доц. др Мирјана Стакић
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ЛИТЕРАРНЕ СЕКЦИЈЕ У ОСТВАРИВАЊУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ ЦИЉЕВА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Апстракт: Литерарна секција представља најважнији ваннаставни облик рада у настави српског језика и књижевности са литерарно обдареном децом; организован облик активности посредством кога се учествује у остваривању васпитно-образовних циљева наставе српског језика и књижевности.

Улогу литерарне секције у основној школи не смемо свести само на подстицање ученика на литерарно стваралаштво; њен значај не огледа се само у неговању и развијању умних, моралних, естетских и стваралачких способности ученика, већ и у промењеном односу ученика и наставника у образовном процесу, односно постављању ученика у активан однос наставникових сарадника, самосталног истраживача и надахнутог ствараоца, који ће стечена знања умети не само да репродукује, већ и да примени у настави и свакодневном животу, као трајна и употребљива знања и умења, којима ће допринети како личном тако и општем културном развоју.

Кључне речи: *литерарна секција, настава српског језика и књижевности, ваннаставни облик рада, васпитно-образовни циљеви, литерарно обдарена деца.*

Васпитно-образовни циљеви наставе матерњег језика и књижевности не остварују се само редовном школском наставом и самосталним читањем књижевних дела. У реализацији васпитно-образовних циљева наставног предмета српски језик и књижевност, велику и незамењиву улогу у савременој школи, имају и ваннаставне активности ученика.

Литерарна секција у нашој наставној пракси има најдужу традицију и представља један од најзаступљенијих ваннаставних облика рада у настави српског језика и књижевности. Њена широка заступљеност у нашем школском систему произилази из тога што се литерарна секција темељи „на књижевном садржају у најширем значењу ријечи“ (Росандић 1986: 86).

Разноликим и богатим програмским садржајима и на основама савремене педагогије утемељеним методама васпитног рада, литерарна секција омогућава да се оствари примаран циљ наставе српског језика 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 за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, 2006) и велики број васпитно-образовних циљева који из њега произилазе.

Улога и значај литерарне секције у остваривању васпитно-образовних циљева наставе српског језика и књижевности умногоме превазилази од стране друштва прописане циљеве и задатке „који са толиком уопштеношћу зборе са првих програмских страница стварно су врло далеки, па представљају само *почетну оријентацију* и *крајње смернице* на дугом путу који подразумева савлађивање мноштва нових и ближих циљева, односно успешно обављање низа непосреднијих задатака“ (Николић 1992: 23). Тако се неки од конкретнијих циљева које би требало остварити кроз активности литерарне секције односе на:

(1) подстицање ученика на литерарно стваралаштво;

(2) неговање познавања нашег књижевног језика;

(3) развијање активног односа према књизи;

(4) развијање умних, моралних и естетских способности ученика;

(5) развијање културе искоришћавања слободног времена.

Уколико бисмо упоредили конкретне васпитно-образовне циљеве литерарне секције (и других ваннаставних активности) савремене школе са онима из периода после Другог светског рата, који прописују „развијање опште културе, расуђивања и саморадње, – другим речима: стварање индивидуалности, саморадње и самосталности, усклађене са интересима народне заједнице у смислу њеног напретка“ (Павловић 1961: 200), можемо видети да друштво увек прописује циљеве и задатке васпитања и образовања који поспешују како лични развој појединца, тако и шире друштвене заједнице.

Можемо се запитати одакле потичу слабости у нашем школском систему које су видљиве из *Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године*. Реч је о ниском квалитету знања, умења и система вредности које ученици стичу у основном образовању и васпитању, а када је конкретно реч о матерњем језику, постигнућа на међународним испитивањима показују да наша деца умеју да репродукују, али не и да примењују стечена знања и да скоро уопште не развијају уметничку и културну писменост. Испитивања су указала на још неке недостатке: лошу атмосферу у школи и пад етичког стандарда, недовољну сарадњу школе са друштвеном средином, слабу културну и јавну делатност и оскудност у организацији ваннаставних активности (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2011: 23–53).

Одговор на ово питање можда делимично лежи у томе што наша наставна пракса не прати довољно савремену научну методичку, методолошку, педагошку и психолошку теорију, у школама су још увек доминантни традиционални облици и методе рада, доминира монолог и предавање наставника, формализам у раду, на часовима се ученици досађују, а градиво уче да би добили задовољавајућу оцену. На модерној школи је, како би одговорила захтевима савременог друштва, да суштински промени положај ученика у наставном процесу и да осавремени наставну методологију увођењем иновативних наставних метода које ће омогућити и наставнику и ученику да испоље личну креативност.

Улога и значај литерарне секције огледа се у томе што креативан и континуирани рад са ученицима у оквиру активности на часовима литерарне секције омогућава да се превазиђу неке од уочених слабости у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године*. Како их је могуће превазићи, показаћемо на примеру једног од конкретних циљева литерарне секције који се односи на подстицање ученика на литерарно стваралаштво. У нашим школама овај циљ се банализује и упрошћава, његовој тобожњој реализацији приступа се формално. Наставник на часовима литерарне секције најчешће ученицима зада тему на коју ће писати, одреди им време за то, надгледа их (најчешће, не надгледа) док пишу и исправи понеку правописну или стилску грешку, да би потом уследило читање и коментарисање радова. Његов рад је рутински, конвенционалан и у најбољем случају се своди на стандардно поступање. Недостаје лична мотивисаност, креативност и одговорност, што је можда последица тога што се рад наставника у литерарној секцији (или уопште у било којој другој ваннаставној активности) посебно не прати и не вреднује.

Литерарна секција, као уосталом и било која друга ваннаставна активност која је заснована на слободном опредељењу ученика, не трпи присиле и принуде у раду од стране наставника. Нема унапред одређених и задатих тема на које ће ученици, по диктату, писати, али то не значи да се наставник при избору теме не припрема. Напротив, подстицање ученика на литерарно стваралаштва захтева детаљну и брижљиву припрему од стране наставника. Ништа у раду литерарне секције није препуштено случају, па се тако и тема на коју ће ученици стварати пажљиво бира. Она није резултат стихијског и непланског разговора (типа: „Дошло нам је пролеће. Пишимо о пролећу.“), или унапред одређене и наредбодавним тоном задате теме („Пишите о пролећу“), већ је резултат стрпљивог рада, ишчитавања књижевноуметничких текстова, прављења одабира. Наставник може претходно упутити ученике да на час литерарне секције донесу своје омиљене поетске текстове или сам пажљиво направити одабир од неколико њих за које жели да их ученици чују и да у процесу рецепције и доживљавања подстакну њихова размишљања, емоције, имагинацију... Леп стих, занимљива метафора, необична поетска слика или симбол могу подстаћи размишљања и емоције, подстакнути машту, креативност и имагинацију. Ништа није препуштено импровизацији и стихији, наставник планира које конкретне циљеве кроз подстицање ученика на литерарно стваралаштво жели да оствари.

Форма самосталних писаних састава који настају на часовима литерарне секције јесте различита, али најчешће се профилише према теми и циљевима које наставник планира и поставља. „При изради писменог састава из било које области, важно је да ученици схвате основне захтеве теме, да добро одаберу садржај и предмет рада, да осмисле неку поруку и заузму конкретан став и да конципирају форму која ће следити природни ток њиховог размишљања и литерарног обликовања“ (Милинковић и Смиљковић 2008: 146).

Много тога је у нашем школском систему сведено на формализам, рецимо, наши ученици знају дефиниције стилских фигура метафоре или симбола, умеју да их препознају у уметничком тексту, али када је потребно да сами конструишу поетску или прозну слику у којој ће успешно применити неку од наведених стилских фигура, затаје. Наставник зато ученицима конкретно, на примеру, показује како настају стилске фигуре; усменим и писменим вежбама упућује их у настанак стиха, строфе, или како се речи бирају, распоређују да делују ритмично, начине на који се описује пејзаж или сцена, гради портрет... Његов метод рада не сме да представља предавање или монолог, већ је резултат пажљиво планираног комбиновања стручних метода и методичких поступања, јер „без изграђеног методичког система увођења ученика у свет књижевности, нема ни разумевања ни изграђивања афинитета према књижевној уметности“ (Стакић 2002: 38).

Рад у литерарној секцији омогућује наставнику да индивидуализује свој рад, приступ књижевној грађи и конкретним васпитно-образовним циљевима и прилагоди наставне методе индивидуалним могућностима ученика. Суштина оваквог модела је организација васпитно-образовног рада у којој се захтеви усклађују са „индивидуалним особеностима и карактеристикама у раду и развоју ученика“ (Смиљковић и Стојановић, 2011: 166).

Међу децом постоје велике индивидуалне разлике у развоју стваралачких способности, тако је и креативна способност за литерарно стваралаштво присутна код ученика у различитом степену и садржају, а на наставнику је одговорност да је у оквиру литерарне секције развија и подстиче у складу са могућностима сваког појединца. Рецимо, некој деци ће више одговарати проза, а некој поезија, некој римован, а некој слободан стих као погодан облик уметничке форме да изразе своје најдубље жеље, осећања, машту, мисао... За разлику од редовне наставе, која је најчешће индивидуална, али не и индивидуализована, јер сви ученици добијају исти задатак, без обзира на склоности, интелектуалне и друге разлике, индивидуализовани рад у литерарној секцији не састоји се у томе да сви индивидуално раде исти посао, рецимо пишу песму на задату тему, већ да се за сваког ученика бира посебан облик рада који му одговара (Дотран, 1962). Тако ће неки ученици писати прозни састав, есеј, приповетку или цртицу, а други ће, према својим склоностима, одабрати најпогоднији облик уметничке форме.

Имајући у виду богатство тематских садржаја који могу бити предмет рада литерарне секције, на наставнику је да ученицима омогући да у складу са својим интересовањима, жељама, способностима и могућностима бирају садржаје, циљеве и начине на које ће изабране програмске садржаје остваривати. За успешност у раду литерарне секције потребно је испоштовати „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...“ (Илић и сар. 2006: 242). У наведеном организационом поступању до пуног изражаја долази поштовање личности ученика, јер се уважавају њихова интересовања и склоности, што доводи до пуног уважавања принципа индивидуализације и примерености ваннаставних садржаја узрасту ученика и поштовање њихових интелектуалних, емотивних и фантазијских особености.

За ученике рад у литерарној секцији треба да представља задовољство и изазов. Такав рад карактерише промењен однос ученика и наставника у односу на образовни процес у редовној настави, који је још увек традиционалан.[1] У литерарној секцији однос ученика и наставника је сарадднички, непосреднији и ближи него у редовној настави, заснован на узајамном поверењу и поштовању. Када је реч о књижевности и њеном тумачењу, не постоје лоша или погрешна мишљења, сваки став, реакција, доживљај, производ је личне емоције или рефлексије коју деловање уметности активира код човека. Такав приступ књижевним делима и њиховој интерпретацији оспособљава ученике за самостално доживљавање и тумачење књижевности, развија код њих самомотивацију и жељу за читањем.

Наставник има улогу сарадника који стручно помаже рад појединца или групе, саветује, упућује, усмерава, а ученик постаје активан наставников саговорник, сарадник, самостални истраживач и надахнути стваралац, који ће стечена знања умети не само да репродукује, већ и да примени у настави и свакодневном животу, као трајна и употребљива знања и умења којима ће допринети како личном, тако и општем културном развоју. То је начин да се васпитавају и образују самостални и креативни људи, хумани, емпатични, емоционално и духовно богати. Наведени начин рада нимало не умањује улогу наставника, напротив његова улога је умногоме значајнија и већа, јер „усмеравање ученика на самостално истраживање и сагледавање вредносних чинилаца текста сложенији је посао о сопственог излагања о њима“ (Илић 1983: 55).

Улога и значај литерарне секције огледа се и у томе што она доприноси увећању васпитне улоге школе која је у нашем друштву донекле запостављена. Један од кључних узрока за то јесте „неправилно схватање појмова *образовање*

[1] „Савремена настава књижевности има две веома уочљиве тенденције: писац све више места уступа своме тексту, а наставник своме ученику“ (Илић 1983: 55).

и *васпитање* и њиховог међусобног односа, а у вези са тим одвајање образовне од васпитне функције школе“ (Николић 2012: 80). У редовној настави ученици учење и стицање знања повезују са добијањем што боље оцене. Постоје тачни и погрешни одговори који се вреднују. Рад у литерарној секцији се директно не оцењује, ученик није изложен сталном притиску (и страху) да ли ће нешто изрећи тачно или погрешно, креативан је и слободан, осећа се уважено и поштовано, што позитивно делује на изградњу и формирање целокупне његове личности. Нарочито је важно током читања и анализе књижевних дела развијати код ученика естетски укус и сензибилитет, способност критичког мишљења, аналитичког и објективног процењивања вреднованих текстова, јер је то прави начин да се васпитавају и образују не само будући стваоци, већ и читаоци, јер је правих и истинских реципијената, као уосталом и правих уметника, мало.

Осећање стваралачке испуњености и задовољства након успешно написаног стиха или строфе, дељење те радости са вршњацима, естетско уживање, разговори о етичким и моралним питањима која изазивају књижевна дела, па и конфронтирање различитих ставова, дају ученику осећај да припада групи и да је уважен и поштован у њој. Друговање са књижевношћу посредством писане речи или живих песника и прозаиста чијим се књижевним вечерима и представљањима књига може присуствовати (или их позвати да присуствују састанку литерарне секције), посете изложбама и сајмовима књига, такође позитивно делују на целокупни развитак личности ученика, јер истинска и права књижевност оплемењује човека чинећи га хуманијим и бољим. Учествовање на литерарним конкурсима, организација и извођење приредби и поетских наступа у оквиру литерарне секције,[2] сарадња са вршњацима у припреми програма (сарадња и друговање са ученицима који су чланови других секција), радовање заједничком успеху, осећај да својим радом и стваралаштвом доприносе квалитету живота и општој културној клими не само школе, већ и шире друштвене заједнице, стварају код деце осећај одговорности за оно што јесу и што својим деловањем чине у средини у којој живе и уче, само су неки од васпитних ефеката литерарне секције.

Литерарна секција у школској пракси нашег образовног система не остварује своју пуну васпитно-образовну улогу. Разлоге за то налазимо у томе што се организацији њеног рада често приступа сасвим површно и формално (на папирима литерарне секције постоје у скоро свим школама, но пракса показује да није тако) или се учешће ученика у литерарним секција посматра као својеврстан вид „елитизма“ јер се повезује са одабраном групом деце која имају одличну оцену из матерњег језика. Можда је зато делимично одговорна и наша методичка теорија у којој се литерарна секција најчешће дефинише као организовани облик слободне активности посредством кога се, радом са лите-

[2] План рада литерарне секције предвиђа *радне* (припремне) активности и *афирмативне* (извођачке) наступе (Вучковић 1993: 217).

рарно обдареном децом, учествује у остваривању васпитно-образовних циљева наставе српског језика и књижевности. „Њен основни задатак је да негује и даље развија љубав талентованих ученика према књижевној уметности, да им постепено открива процес литерарног стварања и да их усмерава ка првим вреднијим покушајима песничког исказивања“ (Вучковић 1993: 218). Мишљења смо да синтагме *литерарно обдарена деца* и *талентовани ученици*, када је реч о укључивању ученика у литерарну секцију, морамо узети само условно, јер се ученици међусобно разликују по својим индивидуалним интелектуалним способностима, степену психичке и емотивне зрелости, па наставник има велику одговорност да препозна и идентификује литерарно обдареног ученика. Тешкоће произилазе из сложености предметног подручја, будући да је настава српског језика и књижевности комплексно подручје које се састоји из три програмске целине: *књижевности*, *језика* и *културе изражавања*, а свака од ових програмских целина је, такође, комплексна и сложена. Област књижевности, која је обухваћена литерарном секцијом, подразумева не само читање и тумачење различитих лирских, епских и драмских текстова већ и овладавање функционалним и књижевнотеоријским појмовима и стилским фигурама и задире у програмске садржаје из области *језика* и *културе изражавања*, јер захтева познавање правописа, језичке норме матерњег језика и основних облика усменог и писменог изражавања. „Ученик може да испољи интересовање за једну област програмских садржаја, а да у другој, због лоше мотивације или незаинтересованости, покаже резултате који су просечни или чак испод просека. На пример, може да буде даровит за литерарно стваралаштво и да лепо пише, а да при томе његову креативност не прати интересовање да упозна и овлада правописном нормом матерњег језика“ (Милинковић и Стакић 2012: 424). У стручној литератури такви случајеви су познати под називом *двоструко етикетирани ученици* (Максић 1998: 50).

Укључивање ученика у литерарну секцију ствар је њиховог слободног опредељења, односно, мотивисано је њиховим интересовањима, склоностима и љубављу према књижевној уметности, а не оценом коју ученик из наставног предмета има. У наставној пракси, као што смо претходно указали, неретко се дешава да је управо одлична оцена кључни фактор због кога се ученици опредељују не само за литерарну секцију већ уопште за одређену ваннаставну активност, јер осећају обавезу да оправдају и потврде оцену и очекивања наставника. Често и наставници „сами одређују ученике слободних ученичких активности за чији рад су они задужени“ (Јовановић и Радојевић 2012: 187). Тако имамо парадоксалну ситуацију да су у нашим школама углавном исти одлични ученици укључени у рад скоро свих секција у школи, што доводи до својеврсног формализма и преоптерећености деце. Задаци који се доживљавају као обавеза или на било који начин наметнути, не могу да доведу до осећања личне испуњености и задовољства и оптималног развоја креативних потенцијала личности. С друге стране, ученици који немају одличну оцену из матерњег језика најчешће нису укључени у рад литерарне секције, иако можда имају жеље

и потенцијале да се окушају у сегменту литерарног стваралаштва, јер су од стране наставника „етикетирани“ као недовољно писмени, јер не познају у довољној мери граматику и правописну норму матерњег језика.

Постоје и многи технички разлози који могу представљати сметњу да литерарна секција оствари свој пуни васпитно-образовни ефекат, мада се у традиционалној методичкој литератури сматрало да је то секција која не поставља „неке посебне материјалне и техничке услове за несметан рад“ (Вучковић 1993: 218). Ако под тиме подразумевамо учионицу, таблу, креду и жељену књигу, материјални и технички услови су обезбеђени. Међутим, уколико водимо рачуна о индивидуалним психолошким разликама ученика и посебним условима који су потребни да би се подстакли на литерарно стваралаштво, односно да би се инспирација и надахнуће код њих уопште појавили, видећемо да једнолично и стереотипно уређење наших учионица често може да представља не само некреативно окружење већ и реметилачки фактор. Ту је и не мање значајан фактор времена. Литерарна секција се најчешће одржава као претчас или после часова, у првом случају ученици су ненаспавани, у другом преуморни. Време њеног трајања од једног школског часа не одговара природи стваралачког процеса и буђења поетске имагинације. Ученици се мотивишу, окупирају темом, усмере емоције, имагинацију и рационалне слојеве личности ка тематици која их инспирише, започну писање и прекине их звоно, уз (не)изречену напомену наставника да радове (поезију или прозу) доврше код куће.

Потребно је у нашој школској пракси суштински променити однос наставног кадра према ваннаставним активностима уопште које доприносе стицању трајних и употребљивих знања, умења и компетенција код ученика, чак можда и у већој мери него часови редовни наставе, јер се ученици за ваннаставне активности опредељују у складу са својим интересима, дакле постоји лична мотивисаност за напредовањем и усавршавањем у одређеној наставној области. Све ово изискује од наставника да се за реализацију ваннаставних активности пажљиво припреме, а од наставника српског језика и књижевности да детаљно осмисле и испланирају циљеве и задатке литерарне секције, одаберу креативне методе, моделе и поступке њихове реализације, ишчитају и проуче књижевнотеоријску и књижевноуметничку литературу, познају методику наставе српског језика, психологију и педагогију како би створили што повољнију пријатну атмосферу за стваралаштво и учење, за позитивне интерперсоналне односе у којима ће наставник и ученици бити међусобни сарадници и партнери.

Литерарна секција у савременој школи има значајну улогу у остваривању васпитно-образовних циљева наставе српског језика и књижевности и доприноси културном развоју појединца и шире друштвене заједнице како на локалном тако и на националном нивоу, што показују примери бројних српских угледних књижевника или филолога су управо у литерарној секцији отпочињали своје књижевно стваралаштво и истраживачки рад.

Литература

Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Дотран. Р. (1962). *Индивидуализована настава*. Сарајево: Веселин Маслеша.

Илић, М., Николић, Р., Јовановић, Б. (2006). *Школска педагогија*. Ужице: Учитељски факултет – Бања Лука: Филозофски факултет.

Илић, П. (1983). *Ученик – књижевно дело – настава*. Загреб: Школска књига.

Јовановић, Б. и Радојевић, Т. (2012). Смисао, значај и реализација слободних ученичких активности у савременој школи. У: *Настава и учење*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 175–190.

Максић, Б. С. (1998). *Даровито дете у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Милинковић, М. и Стакић, М. (2012). Стратегије за пружање подршке даровитој деци у оквиру инклузивног концепта у настави српског језика. У: *Методичка пракса*, XII/3. Врање: Учитељски факултет – Београд: Школска књига, стр. 423–436.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, Р. (2012). *Питања остваривања циљева и задатака образовања и васпитања школе данас*. У: *Настава и учење*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 77–84.

Павловић, М. (1961). *Основи методике наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Научна књига.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006). Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (2006). Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник.

Росандић, Д. (1986). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига.

Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет – Ужице: Учитељски факултет.

Смиљковић, С. и Стојановић, Б. (2011). *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет.

Стакић, М. (2002). *Стручне методе у настави књижевности*. Чачак: Легенда.

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

Mirjana Stakic, PhD
University of Prishtina – Kosovska Mitrovica, Teacher-training Faculty in Prizren – Leposavic

THE ROLE AND IMPORTANCE OF BOOK CLUBS FOR PRIMARY STUDENTS IN TRYING TO ACCOMPLISH AND MEET EDUCATIONAL OBJECTIVES OF SERBIAN LANGUAGE TEACHING

Summary

A Book club for primary students plays a crucial role in trying to accomplish and meet educational objectives of Serbian language teaching. The book club for primary students has a broad educational mission. It has become a key tool in Serbian language teaching, occupying the most important role in extra-curricular activities at the same time. It is a type of after-school and leasure activity, which educates gifted children.It is founded and organized to provide extension and enrichment of the official curriculum and to achieve educational objectives of Serbian language teaching. Not only does the role of book clubs for primary students challenge language and emotional competence, test intellectual and creative abilities, improve aesthetic taste, but it also develops student-teacher relations. Pupils are involved in extracurricular activities, they gain and improve skills, becoming teacher`s associates, independent researchers, creators, being able, at the same time , to demonstrate, test and apply profound knowledge both in teaching and everyday life. They will enhance personal and intellectual development and will recognize cultural achievement.

Key words: *book clubs for primary students, Serbian language teaching, educational objectives, extra-curricular activities, gifted children.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::811.163.41-028.31
Прегледни научни чланак
стр. 417–430

Доц. др Драгица Ц. Милинковић
Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет Бијељина
Проф. др Миленко Т. Пикула
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале

УЛОГА ПРИЧЕ И СЛИКЕ У ИНТЕГРИСАЊУ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Савремени токови у педагошкој теорији и пракси, као један од основних циљева организованих наставних активности, истичу формирање цјеловите личности, те цјеловитост као доминантну карактеристику наставе, која условљава дидактичко-методичку трансформацију програмских садржаја у смјеру њиховог интегрисања.

Сходно томе, нове стратегије образовања у млађим разредима основне школе неопходно је усмјеравати ка стицању компетенција наставника за интердисциплинарни приступ настави, првенствено програмским садржајима математике, конкретно проблемским задацима, чиме се стварају услови за стицање знања, вјештина и навика кроз лично искуство и ангажовање, у циљу њихове примјене у ширем друштвеном контексту.

Један од могућих модела повезивања наставе математике и српског језика базичног школског циклуса је путем приче и слике. У циљу испитивања и конкретизовања васпитно-образовних ефеката интегрисане наставе математике и српског језика кроз утицај приче и слике на постављање и рјешавање проблемских задатака, одабран је узорак од 247 ученика другог разреда, те метода компаративне теоријске анализе и каузална метода (ex-post-facto експеримент). Добијени су нумерички показатељи који потврђују пожељност примјене приче и слике као интегративних елемената у повезивању почетне наставе математике и српског језика, те као снажних мотивационих фактора у рјешавању проблемских задатака. У исто вријеме они представљају веома важне смјернице наставнику за будућу организацију васпитно-образовног процеса у коме ће, модели наставе које ученици преферирају, бити знатно фреквентнији.

Кључне ријечи: *интегрисана настава, математика, српски језик, прича и слика, проблемски задаци.*

УВОД

Посљедњих деценија широм свијета воде се дискусије о предностима и недостацима актуелних образовних система и њихових ефеката на квалитет учења и поучавања и у складу с тим посебан акценат ставља на излазак из оквира традиционалног приступа, усклађивање стратегија и метода рада са индивидуалним карактеристикама ученика и потребама васпитно-образовне стварности.

Савремени, модерни токови у педагошкој теорији и пракси, као један од основних циљева организованих наставних активности у млађим разредима основне школе, истичу формирање цјеловите личности, те цјеловитост као доминантну карактеристику наставе, која условљава дидактичко-методичку трансформацију програмских садржаја у смјеру њиховог повезивања и интегрисања.

Почетна настава математике са наставом српског језика има значајан ниво корелације. Један од могућих модела повезивања, обједињавања и истовременог реализовања је путем приче и слике којима се, у настави српског језика остварују очекивани исходи из области књижевности и изражавања, а у настави математике побуђује, развија и одржава интерес, који директно утиче на успјешност математичког обликовања и рјешавања проблемских задатака.

1. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

1.1. Појам и карактеристике интегрисане наставе

Појмовним одређењем и карактеризацијом интегрисане наставе бавили су се многи аутори са различитих научних стајалишта, што је резултирало појавом различитих тумачења и терминолошких одређења, те различитих назива као што су интердисциплинарна настава, интегративна настава, тематска настава итд. Ту су још синоними „цјеловитост наставе, концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем“ (Vilotijević i Vilotijević 2000).

Сходно томе су и различите карактеризације и дефиниције интегрисане наставе којима се ставља акцената на блиске, сличне аспекте који суштински одређују интердисциплинарно учење и поучавање, између којих истичемо тврдњу да је интегрисана настава „образовање изнутра за пренос знања употребом модела мишљења“ (Finch and all. 2000).

Интегрисану наставу појмовно је најсвеобухватније одредио Лејк (Lake 1994), наглашавајући да њу треба схватити као:

- комплексна истраживања знања из различитих области о питањима из животне стварности ученика;

- рационално кретање кроз наставне области и обједињавање различитих елемената у логичне мисаоне цјелине које реално одражавају животну стварност;
- јединствена заједничка чворишта у знању која подстичу ученике да изналазе односе, стварају моделе, системе и структуре;
- примијењену методологију и језик више предмета ради истраживања главне теме, проблема или искустава;
- спајање више предметних области у једну онако како дјеца у свакодневној реалности савладавају предмете и појаве, повезујући их у јединствен процес;
- нови начин размишљања;
- припрему за примјену знања у новим ситуацијама (трансфер знања) примјеном усвојених мисаоних модела.

У педагошком смислу, под појмом интегрисана настава првенствено се мисли на процес изградње знања у коме се проблем анализира примјењујући различите дисциплинарне приступе што на крају омогућава интердисциплинарно разумијевање, интегрисање знања и размишљања (Klein 2006).

Савремени дидактичко-методички концепти интегративног приступа настави у млађим разредима основне школе као изразиту вриједност учења и поучавања истичу искуствено учење и посебно наглашавају генерализовање оперативног знања, примјењивог у свакодневним животним ситуацијама.

1.2. Могућности интегрисања почетне наставе математике и српског језика

Наставу математике карактерише прије свега, процес формирања апстрактних појмова и правила, као и развијања способности тзв. математичког мишљења или закључивања. „’Изолована’ настава математике доминантно активира когнитивне способности ученика, док су бројне друге активности запостављене или посве изостају. У лишавању дјеце низа природних потреба које традиционална, ’изолована’ настава математике игнорише, треба, поред осталог, тражити узроке не тако ријетког осјећаја дјеце да је математика напорна, неинтересантна, а често и досадна“ (Mrđa i sar. 2007: 621).

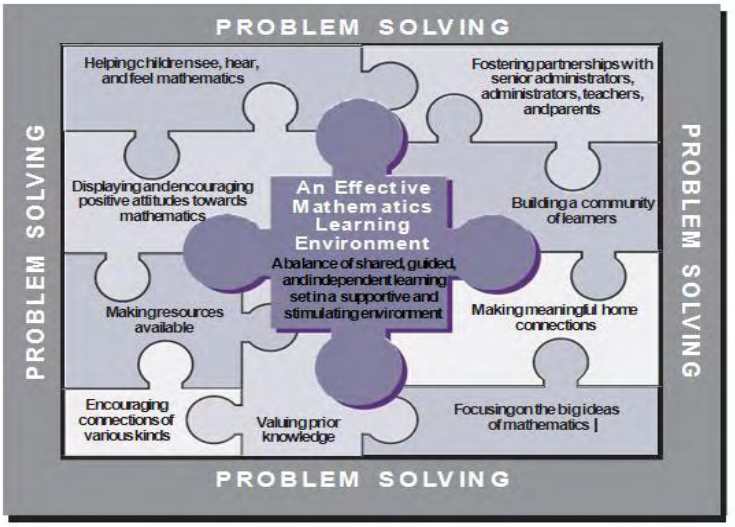
Будући да је настава математике у млађим разредима основне школе темељ организованог математичког образовања „и да ставови о математици формирани у тој фази прате дијете током читавог школовања, велика је улога учитеља да код дјеце упале варницу интереса за математику и да је стално распламсавају“ (Dejić 2000: 78).

У истом правцу усмјерени су захтјеви савремене методике наставе математике која инсистира на динамичности, разноврсности и прилагођености наставе могућностима сваког појединачног ученика, што претпоставља примјену, те вјешту и ефикасну комбинацију актуелних метода и стратегија наставног дјеловања, међу којима и интердисциплинарног учења и поучавања.

Осим тога, неопходно је нагласити да се изучавање математике као науке на свим нивоима образовања првенствено своди на рјешавање математичких задатака (уколико и теореме посматрамо као јединствене задатке), што је видљиво и са *графикона 1*, те је оспособљавање ученика за рјешавање математичких, прије свега проблемских задатака основни циљ наставе математике у млађим разредима основне школе и представља основу математичке писмености и образовања.

Савремени трендови у почетној настави математике, према томе, стављају акценат на рјешавање математичких проблема преко модела из реалног живота. На тај начин математика постаје средство да се предвиде могући исходи реалних ситуација.

Оправдање за овакво тврђење налазимо и на *графикону 1*. (Dawson and all. 2003: 12) на коме су сви кључни аспекти који доприносе стицању математичких компетенција, првенствено за рјешавање проблемских задатака као најкомплекснијег циља математичког образовања, уклопљени као дијелови слагалице у којој, као централна одредница фигурише подстицајно окружење. Да би ученик био оспособљен за живот и сналажење у таквом окружењу, неопходно је стицање цјеловитих, недјељивих знања, заснованих на искуственом учењу које потиче управо из аутентичне природне и друштвене средине.



Графикон 1.

Сходно томе, ефикасност наставе математике у млађим разредима основне школе условљена је равнотежом саставних елемената, односно дјелотворношћу окружења које промовише позитивне ставове о математици, помаже дјеци да „виде“, „чују“ и „осјете“ математику, подстиче интеракцију и интеграцију, уважава интуитивна знања, стимулише примјну разноврсних извора знања и слично.

Фокусирање на рјешавање проблемских задатака кроз разноврсне стратегије учења, првенствено интердисциплинарног учења, базични је концепт који подразумијева успостављање веза између интуитивног учења и организованог школског учења, различитих наставних система, различитих области математике, математике и других наука, математике и свакодневног живота.

Осим тога, имајући у виду чињеницу да дјеца свијет око себе доживљавају и схватају глобално, из њихове перспективе математика и српски језик као наставни предмети са програмским садржајима које изучавају не постоје изоловано у природном и друштвеном окружењу, те се намеће потреба да неке математичке појмове и појмове из српског језика дјеца треба да „искусе“ кроз, веома често исте проблеме и ситуације на које људи наилазе у свакодневном животу.

Посматрано из тог концепта, интегративан приступ реализацији програмских садржаја математике и српског језика у млађим разредима основне школе, према томе, у први план ставља повезивање и истовремено реализовање одређених дијелова наставног градива оба наставна предмета, уз прецизно диференцирање посебних задатака који се конкретним садржајима желе остварити.

Функцију интегративног елемента између наставе математике и српског језика у млађим разредима основне школе, између осталог, може имати прича и слика које су саставни дио дјечјег свијета, почевши од његовог поимања.

„Прича представља снажно средство које ће интригирати ученике, а њихов ум ће се ангажовати у тражењу путева до рјешења проблема. На тај начин рађаће се нова знања до којих су ученици дошли самостално, што ће изазвати снажан интерес за предмет у коме долази до изражаја лични напор и награда за тај напор“ (Dejić 2000: 93).

Посматрано с аспекта методике почетне наставе математике, прича је првенствено снажан мотивациони фактор у стицању математичких знања, вјештина и навика, те веома значајно средство за стварање проблемске ситуације, посебно када су у питању приче животног садржаја, те приче са којима су ученици имали контакт путем сликовница, а које их посебно окупирају.

Са сликом као наставним средством у функцији очигледности дјеца се сусрећу већ од првих школских дана. Оправдање за њену примјену као интегративног елемента у функцији моделовања и рјешавања математичких задатака налазимо у тврдњи Ф. Зеха: „Добра могућност, посебно за млађе или учени-

ке који слабије читају, је да се постављају регуларни ’илустровани задаци’, у којима су ситуације представљене као у стриповима, по којима би ученици могли сами да формулишу више задатака. Предност таквих илустрованих задатака је у томе што се ученици интензивно могу уживјети у неку ситуацију, што је тешко код уобичајених текстуалних задатака који често прелазе из ситуације у ситуацију“ (Zech 1999: 231).

2. МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања усмјерен је на утврђивање улоге приче и слике у интегрисању почетне наставе математике и српског језика, конкретно на утврђивање утицаја приче и слике као елемената наставе српског језика на постављање и рјешавање проблемских задатака.

Циљ истраживања је да се истраже и конкретизују васпитно-образовни ефекти интегрисане наставе математике и српског језика у млађим разредима основне школе кроз утицај приче и слике на постављање и рјешавање проблемских задатака.

У оквиру дефинисаног циља могу се издвојити, као релевантни, сљедећи **задаци истраживања**:

(1) Испитати резултате на тестовима за провјеру знања у традиционалној и интегрисаној настави.

(2) Утврдити утицај приче на моделовање и рјешавање проблемских задатака у интегрисаној настави.

(3) Испитати утицај приче у којој је носилац радње ученик на успјешност рјешавања проблемских задатака у интегрисаној настави.

(4) Испитати степен утицаја слике на постављање и рјешавање проблемских задатака у интегрисаној настави.

(5) Утврдити утицај низа слика на успјешност рјешавања математичких проблема у интегрисаној настави.

(6) Испитати мишљење наставника о улози приче и слике као мотивационог фактора у рјешавању математичких проблема у интегрисаној настави.

(7) Испитати мишљење ученика о мотивацији за рјешавање проблемских задатака у интегрисаној настави причом и сликом.

Основна хипотеза истраживања гласи: Употребом приче и слике у интегрисаној настави математике и српског језика у млађим разредима основне

школе постижу се бољи резултати у рјешавању проблемских задатака у односу на класичну наставу.

Помоћне хипотезе изражавају могуће претпоставке:

(1) Ученици ће у цјелини постићи боље резултате на тестовима за провјеру знања у интегрисаној, него у традиционалној настави.

(2) Прича ће допринијети успјешнијем моделовању и рјешавању проблемских задатака.

(3) Прича са учеником као главним ликом ће омогућити успјешније рјешавање математичких проблема.

(4) Слика ће побољшати резултате ученика у постављању и рјешавању проблемских задатка.

(5) Примјеном низа слика повећаће се успјешност рјешавања математичких проблема у интегрисаној настави.

(6) Наставници и ученици ће причу и слику окарактерисати као интегративне елементе високог нивоа мотивације за рјешавање проблемских задатака.

У истраживању су коришћене **метода компаративне теоријске анализе** у проучавању досадашњих сазнања о проблематици истраживања и одређивању теоријске основе истраживања и **каузална метода** (**ex-post-facto експеримент**) у откривању улоге приче и слике у интегрисаној настави математике и српског језика, првенствено њиховог утицаја на рјешавање математичких проблема.

Од истраживачких техника и поступака примијењено је **тестирање ученика** и **анкетирање ученика и наставника**.

Као **мјерни инструменти** коришћени су неформални тестови знања за испитивање успјешности моделовања и рјешавања проблемских задатака (модел А у традиционалној настави, модели Б, В, Г и Д у интегрисаној настави):

За испитивање мишљења наставника и ученика о мотивисаности ученика за рјешавање проблемских задатака на наведеним моделима тестова, коришћени су **анкетни упитници** (анкетни упитник за наставнике и анкетни упитник за ученике).

Истраживање је проведено на **узорку** од 247 ученика другог разреда из четири основне школе у Бијељини и 4 припадајуће подручне школе у току методичке праксе студената Педагошког факултета у VIII семестру школске 2010/11. године. Укупно је обухваћено 9 одјељења у којима је број ученика варирао од 21 до 32. Школе и одјељења изабрани су намјерно, сходно броју студената који су у поменутим школама обављали методичку праксу.

2.1. Организација истраживања

Истраживање је у сваком одјељењу трајало 5 радних дана. Први радни дан су, у склопу традиционалне наставе, на часу математике ученици рјешавали тест модел А. У току наредна четири дана, у интегрисаној настави математике и српског језика у временском трајању од два школска часа сваког дана, ученици су рјешавали задатке са теста из математике (модел Б – други дан, модел В – трећи дан, модел Г – четврти дан, модел Д – пети дан) и задатке из српског језика (препричавање приче *Јежева кућица* – други дан, препричавање приче са усмјеравањем тока догађаја према жељи – трећи дан, причање на основу слике – четврти дан, причање по низу слика – пети дан), редослиједом према сопственој жељи.

2.2. Статистичка обрада података

На темељу проведеног истраживања извршена је обрада нумеричких података уз коришћење софтвера за статистику „SPSS“ на персоналном рачунару, те извршена дескриптивна статистичка процјена.

Примијењени су статистички поступци који највише одговарају природи прикупљених података:

– *t тест*, као мјеру статистичке значајности разлике између просјечног броја успјешно ријешених задатака у традиционалној и интегрисаној настави и разлика у мишљењу наставника и ученика о мотивацији причом и сликом за рјешавање проблемских задатака;

– *Пирсонов коефицијент корелације* (*r*) за утврђивање степена повезаности ефеката традиционалне и интегрисане наставе у моделовању и рјешавању проблемских задатака.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

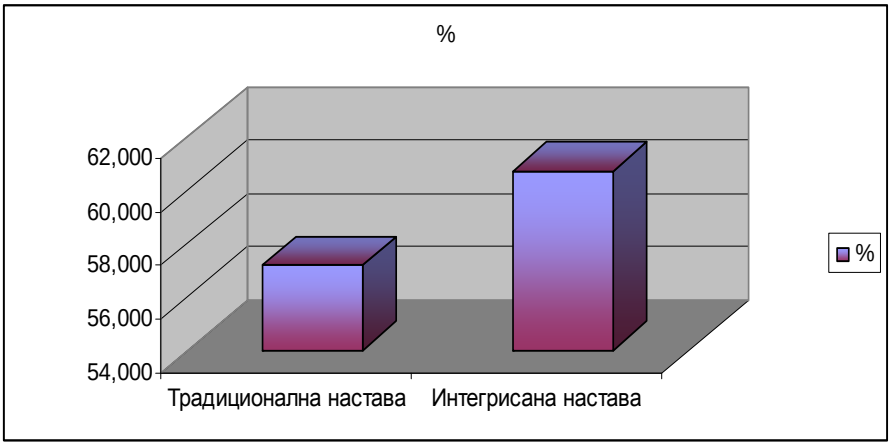
Нумерички подаци које смо добили анализом резултата тестова знања о моделовању и рјешавању математичких проблема у традиционалној и интегрисаној настави математике и српског језика у млађим разредима основне школе, пружају могућност тестирања основне хипотезе коју смо у истраживању поставили.

Збирни резултати тестова у традиционалној и интегрисаној настави у погледу броја и процента ријешених задатака приказани су *табелом 1* и *графиконом 1*.

Табела 1. *Збирни резултати тестова у традиционалној и интегрисаној настави*

Настава	Број испитаника (N)	Број задатака		Број ријешених задатака	
		∑	%	∑	%
Традиционал.	247	988	100,000	565	57,186
Интегрисана	247	988	100,000	600	60,729

Графикон 1. *Збирни резултати тестова у традиционалној и интегрисаној настави*



Видљиво је и из табеле и са графикона да су од укупно 988 задатака, у традиционалној настави ученици тачно ријешили 565, а у интегрисаној 600, што у проценту износи 57,186%, односно 60,729%. Такви подаци су свакако показатељи квалитета приступа учењу и поучавању у интегрисаној настави, који је значајно ефикаснији у односу на традиционалну наставу.

Статистичком обрадом података са тестова у традиционалној и интегрисаној настави у којима су ученици ријешили најмање 1, а највише 4 задатка, добијене су вриједности које омогућавају упоређивање резултата у погледу износа аритметичких средина (M), стандардних девијација (SD), t-вриједности и нивоа значајности разлика (p) (табела 2).

Табела 2. *Збирни резултати тестова у традиционалној и интегрисаној настави*

Настава	N	Мин.	Макс.	M	SD	t	df	p
Традиционал.	247	1	4	2,287	0,837	3,03972	246	<0,002624
Интегрисана	247	1	4	2,429	1,025			

Резултати дескриптивне статистике видљиво показују да је средња вриједност остварена на тестовима у интегрисаној настави већа него у традиционалној настави, док стандардна девијација потврђује да постоји веће одступање у броју ријешених задатака између 1, 2, 3. и 4. задатка у интегрисаној него у традиционалној настави.

Разлика аритметичких средина исказана t-тестом показује да постоји статистички значајна разлика између средњих вриједности у интегрисаној и традиционалној настави ($t = 3{,}03972$) на нивоу значајности $p < 0{,}002624$, за $df = 246$ у корист интегрисане наставе.

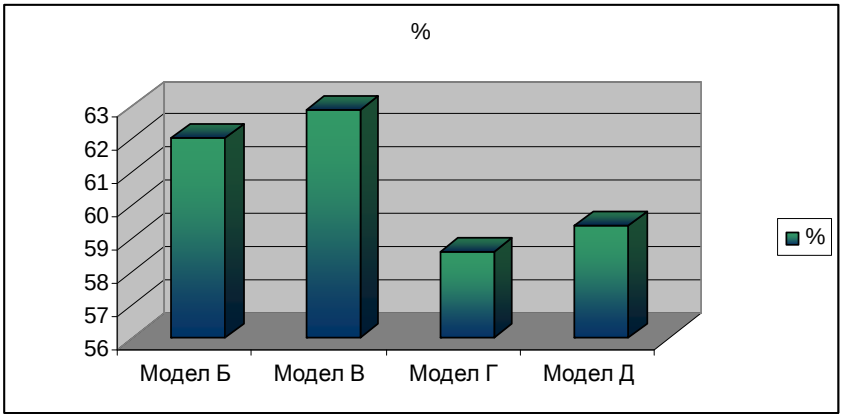
Пирсонов коефицијент корелације између броја тачно ријешених задатака у традиционалној и интегрисаној настави износи $r = 0{,}3$ на нивоу значајности $p<0{,}05$, што показује статистички значајну, иако не јаку везу између наведених показатеља, односно ефеката традиционалне и интегрисане наставе. Према томе, аспекти који их одвајају свакако су прича и слика чијом су се употребом постигли бољи резултати у учењу математике у интегрисаној настави. *Тиме су општа и прва помоћна хипотеза потврђене.*

Збирни резултати по моделима тестова у интегрисаној настави у погледу броја и процента ријешених задатака приказани су *табелом 3* и *графиконом 2*.

Табела 3. *Збирни резултати по моделима тестова у интегрисаној настави*

Модел	Број испитаника (N)	Број задатака		Број ријешених задатака	
		∑	%	∑	%
Модел Б	247	988	100,000	613	62,045
Модел В	247	988	100,000	621	62,854
Модел Г	247	988	100,000	579	58,603
Модел Д	247	988	100,000	587	59,413

Графикон 2. *Збирни резултати по моделима тестова у интегрисаној настави*



Преглед резултата по моделима тестова у интегрисаној настави у којима се појављују различити фактори интеграције (Модел Б *прича Јежева кућица*, Модел В *прича у којој је носилац радње ученик*, Модел Г *једна слика*, Модел Д *низ од 4 слике*), омогућава упоређивање истих и извођење закључака о улози приче и слике у интегрисању наставе математике и српског језика у млађим разредима основне школе, односно у подизању ефеката моделовања и рјешавања проблемских задатака, а тиме и математичких знања у цјелини.

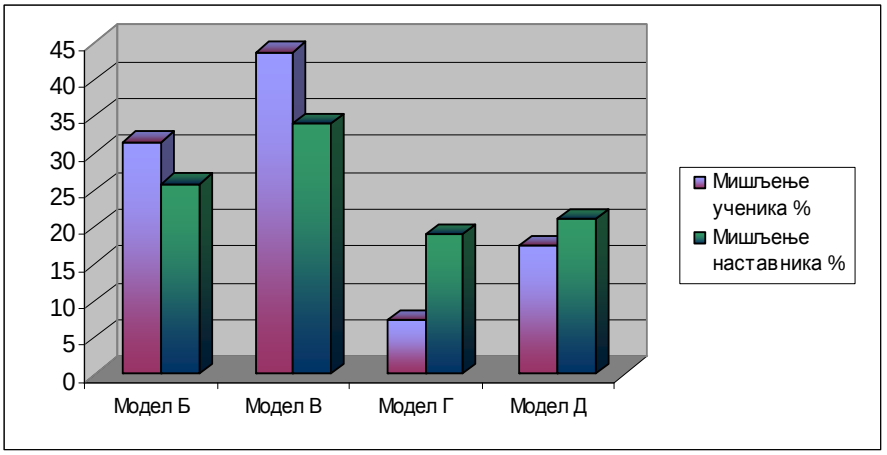
Из табеле и са графикона видљиво је да су ученици најбоље резултате постигли на моделу В (62,854), те редом на моделима Б (62,045), Д (59,413) и Г (58,603). Упоредимо ли исте са резултатима на моделу А (57,186%), можемо закључити да сваки појединачни резултат (модел Б, модел В, модел Г, модел Д) одваја интегрисану од традиционалне наставе у смислу ефикаснијег учења и поучавања у почетној настави математике, конкретно у постављању и рјешавању проблемских задатака. *Тиме су друга, трећа, четврта и пета помоћна хипотеза потврђене.*

Анкетни упитници за ученике и наставнике имали су по 5 питања. У прва четири питања испитаници су изнијели позитивно мишљење о моделима интегрисане наставе математике и српског језика у млађим разредима основне школе, тј. о модалитетима примјене приче и слике као интегративних елемената. У петом питању ученици су изнијели опредјељење за модел са највећим мотивационом фактором, док су наставници извршили сврставање ученика из одјељења у једну од четири категорије (модели интеграције Б, В, Г и Д), сходно мишљењу о степену њихове мотивације за рјешавање математичких проблема. Сумарни резултати представљени су *табелом 4* и *графиконом 3*.

Табела 4. *Мишљење ученика и наставника о мотивацији у интегрисаној настави*

Модел	Мишљење ученика		Мишљење наставника		t-тест разлика пропорција (p)
	Број ученика	%	Број ученика	%	
Модел Б	78	31,579	64	25,911	0,1382
Модел В	108	43,727	84	34,008	0,0231
Модел Г	18	7,287	47	19,028	0,001
Модел Д	43	17,409	52	21,053	0,2577
Укупно	247	100,000	247	100,000	

Графикон 3. *Мишљење ученика и наставника о мотивацији у интегрисаној настави*



Видљиво је из табеле и са графикона да су и ученици и наставници дате моделе рангирали једнако. Као модел највишег нивоа мотивације окарактерисали су модел В (ученици – 43,727, наставници – 34,008), тј. причу у којој је носилац радње ученик. Слиједе редом модел Б (ученици – 31,579, наставници – 25,911) са причом *Јежева кућица* као интегративним елементом, модел Д (ученици – 17,409, наставници – 21,053) са низом слика као фактором интеграције, те модел Г (ученици – 7,287, наставници – 19,028) у коме је слика у улози повезивања почетне наставе математике и српског језика.

Упоређивањем резултата унутар сваког модела долазимо до сазнања да су ученици, у већем броју него наставници, окарактерисали причу као мотивациони фактор (модел Б и модел В), док су код модела Г и Д (слика као средство мотивације), бројнији наставници. Осим тога, примијетна је знатно већа разлика између фактора највишег и најнижег нивоа мотивације код ученика, него код наставника.

Статистичку значајност разлика у мишљењу ученика и наставника о мотивацији причом и сликом за рјешавање проблемских задатака испитали смо t-тестом. Нумерички показатељи упућују да је разлика статистички значајна код модела Г ($p = 0,001$), док је код осталих модела уочљива разлика у фреквенцијама и постотку, али је она статистички значајна само код модела В ($p = 0,0231$), на нивоу значајности 0,05. Намеће се закључак да су значајне разлике у мишљењу између ученика и наставника код модела најнижег и највишег нивоа мотивације.

Наведени показатељи представљају веома важне смјерници наставнику за будућу организацију васпитно-образовног процеса у коме ће модели наставе које ученици преферирају бити знатно фреквентнији.

ЗАКЉУЧАК

Квантитативни и квалитативни резултати истраживања показују оправданост и пожељност примјене приче и слике као интегративних елемената у повезивању наставе математике и српског језика базичног школског циклуса, те као снажних мотивационих фактора у рјешавању проблемских задатака.

У том смислу, нове стратегије образовања у млађим разредима основне школе неопходно је усмјерити ка стицању компетенција наставника за интердисциплинарни и мултимедијални приступ настави, првенствено програмским садржајима математике, конкретно проблемским задацима, чиме се стварају услови за стицање знања, вјештина и навика кроз лично искуство и ангажовање, у циљу њихове примјене у ширем друштвеном контексту.

Литература

Dawson, R. and all. (2003). *Early Math Strategy*. The Report of the Expert Panel on Early Math in Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/math/math.pdf (preuzeto 02.05.2012.).

Dejić, M. (2000): *Metodika nastave matematike (razredna nastava)*. Jagodina: Učiteljski fakultet.

Finch, C. R. and all. (2000). *Designing the Thematic Curriculum: An All Aspects Approach* (MDS-956). http://vocserve.berkeley.edu/Summaries/956sum.html (preuzeto 21.04.2012.).

Klein, J. T. (2006). *A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education*. http://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=englishfrp (preuzeto 11.05.2012.).

Lake, K. (1994). *Integrated curriculum*, School improvement research series. Portland: Nortwest Regional Educational Laboratory.

Mrđa, M., Petojević, A., Petrović, N. (2007). Modeli integrisane nastave matematike i fizičkog vaspitanja, *Pedagogija*, 706, 610–626.

Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2000): *Integrativna nastava*. http://www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/INTEGRATIVNA_NASTAVAzaCD.pdf (preuzeto 29.04.2012.).

Zech, F. (1999). *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Doc. Dr. Dragica C. Milinkovic
University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina
Prof. Dr. Milenko Pikula
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale

THE ROLE OF A STORY AND IMAGE IN THE INTEGRATION OF BEGINNING TEACHING OF MATHEMATICS AND SERBIAN LANGUAGE

Summary

Modern trends in educational theory and practice, as one of the main goals of organized learning activities, highlight the formation of a complete personality and integrity as a dominant characteristic classes, which causes didactic-methodical transformation of programs towards their integration.

Consequently, new strategy of education in elementary grades is necessary to focus on the acquisition of competencies of teachers in an interdisciplinary approach to teaching, primarily programming on math problem-specific tasks, thus creating the conditions for the acquisition of knowledge, skills and habits through personal experience and involvement in implement them in a broader social context.

One possible model linking teaching mathematics and Serbian language basic school cycle through stories and pictures. In order to study and specifying the educational effects of the integrated teaching of mathematics and Serbian language through stories and images of the impact of setting and problem-solving, selected a sample of 247 second grade students, and methods of comparative theoretical analysis and causal methods (ex-post-facto experiment). The obtained numerical indicators that confirm the desirability of applying stories and pictures as integrative elements in linking teaching basic mathematics and Serbian language, and a strong motivating factors in problem solving. At the same time they represent a very important guideline teacher for the future organization of the educational process in which, models of teaching that students prefer will be much more frequent.

Key words: *integrated learning, math, Serbian language, story and picture, problem assignments.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::811.111
Прегледни научни чланак
стр. 431–442

Mr Gordana Ljubicic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

METHODS AND APPROACHES USED IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: Successful foreign language teaching depends very much on the choice of an appropiriate method. The quest for better methods preoccupied teachers and applied linguists throughout the 20th century. Methodology in language teaching links theory and practice. Within methodology a distinction is often made between methods and approaches in which methods are held to be fixed teaching systems with prescribed techniques and practices, and approaches are language teaching philosophies that can be interpreted and applied in a variety of different ways in the classroom. Many methods and approaches have been developed over time. Some of those methods prooved to be more and others less successful for the purposes of English language teaching. In this paper we try to present the most durable ones, and the ones that have been in use over a long period of time, in different parts of the world and with different learning population.

Key words: *method, approach, the English language, teaching, learning, traditional methodology, modern metodology*.

English as a foreign language has a long tradition in schools and colleges of Serbia. During its long presence in our educational system, the English language teaching has undergone various changes and different methods have been replacing each other over time depending on the age, needs and interests of the students who have learnt the language and the circumstances in which it has been taught.

Selecting the best method of foreign language teaching enables the teachers to develop their students' interest for learning and for successful adoption of the facts presented. The wrong selection of a method leads to a lack of students' interest, the lack of understanding of the goals and outcomes, to certain difficulties in learning and ultimately, to low learning results.

Let us first define a method. Merriam Webster Online Dictionary says that method is „a systematic procedure, technique, or mode of inquiry employed by or proper to a particular discipline or art, or a systematic plan followed in presenting material for instruction“. Oxford Dictionary describes method as „a particular procedure for ac-

complishing or approaching something, especially a systematic or established one“. We can say that method is a well staged procedure to teach a new language.

The method concept in language teaching, that is, the notion of a systematic set of teaching practices based on a particular theory of language and language learning, is a powerful one, and the quest for better methods preoccupied teachers and applied linguists throughout the 20th century.

Methodology in language teaching has been characterized in a variety of ways. A more or less classical formulation suggests that methodology links theory and practice. Within methodology a distinction is often made between methods and approaches, in which methods are held to be fixed teaching systems with prescribed techniques and practices, and approaches are language teaching philosophies that can be interpreted and applied in a variety of different ways in the classroom.

In talk about the choice of the best method of teaching, a statement is often heard but rarely explained – that there is no best method. This is partly true because different methods are suitable for different types of contexts, because sometimes it it best to combine two or more methods of teaching and because the choice of a method depends on many factors. These factors can be divided in following groups: the factors concerning learners, the factors dealing with the whole learning environment and finally, the factors concerning teachers.

Having in mind the learners who will be taught using a certain method, we must take the following issues into consideration:

a) Age of the students: this will particularly affect topics chosen and types of learning activities such as the suitability of games or role plays.

b) Their interests: this may also help in the specification of topics and learning activities

c) Level of proficiency in English.

d) Academic and educational level: which helps to determine the intellectual content, breadth of topic choice or depth to which material can be studied.

e) Motivation: at least in so far as it can be anticipated. Obviously, a whole range of factors can affect this.

f) Attitudes to learning and especially to the target language itself.

g) Reasons for learning: with school-age pupils this can be far less significant than with many adult learners.

h) Preferred learning styles which will help in the evaluation of the suitability of the different methods.

i) Student’s personality.

Settings in the sense of the whole teaching and learning environment are also very important, so the following factors must be considered:

(a) The number of students to be taught and the size of classes.

(b) Time available for the program, both the length of the course and its intensity.

(c) Physical environment.

(d) The choice of material.

(e) The role of English in school and its place in the curriculum.

(f) Resources available.

Teachers are affected, directly or indirectly, by all these variables, as they are in the „front line “, attempting to promote learning and fulfill the stated goals. Some of these variables they may be able to control or change, for example, the deployment of resources or materials, the motivation of students or, to some extent, the physical environment; others, such as the number of pupils in the class, the place of the language in the curriculum, or the time dedicated to language learning, are the results of the decisions taken at the Ministry or state level.

T. Hedge (2000: 12) covers similar points classifying them into social, educational, pupil and teacher variables, while Nation and Macalister (2010: 23) discuss these factors as environment analysis with three major elements: learners, teachers and situation.

II TEACHING METHODS – TRADITIONAL VS. MODERN

A very typical feature of traditional methodology, as Broughton and his colleagues claim, is the „teacher-dominated interaction“ (Broughton 1994: 22). Here, the teaching is deeply teacher-centered. Jim Scrivener says that „being in a class in the presence of a teacher and listening attentively is [...] enough to ensure that learning will take place“ (Scrivener 2005: 17). So, the traditional methodology puts the responsibility for teaching and learning mainly on the teacher and it is believed that if students are present in the lesson and listen to the teacher’s explanations and examples, they will be able to use the knowledge.

Grammar-Translation Method

A typical representative of traditional metodology is the so-called grammar-translation method. This method was the predominant method in Europe in the 19th century and was mainly used for teaching classical languages such as Greek and Latin. With this method learning is largerly done by using translation to and from the

target language with a lot of elaborated explanations of grammar rules and instructions given in student's mother tongue. Grammar rules are to be memorised and long lists of isolated words are to be learned by heart. The text-books almost entirely consist of the extracts from the works of great target language writers. The texts are not chosen because of their content, but are mainly treated as exercises in grammar analysis. As an example of this teaching method we can consider the English textbook for the second grade of secondary schools, published in former Yugoslavia in 1970 by The Institute for Textbooks in Belgrade, in which more than two-thirds of the texts were taken from the famous works by Jack London, Daphne du Maurier, Charles Dickens, Thomas Wolfe or Charlotte Bronte. Almost every lesson followed the same format. First, there was a literary text followed by the exercise in the form of questions discussing the chosen text, then the exercises practising some grammar points and, in the end, some writing exercises such as retelling the text or answering additional questions related to the topic. A very important fact about grammar-translation-method-based text-books is that there always is a vocabulary unit together with the translation of new words in student's mother tongue at the end of the book.

With this method little attention is given to pronunciation and oral practising, and classes are mostly taught in students' mother tongue with little use of the target language. Broughton specifies the most typical features of the grammar-translation method, which are „[its] rules, [its] examples, its paradigms [...] and related exercises“ (Broughton 1994: 39).

Although this method is now mainly replaced by some more modern ones, and although it has been strongly criticized by the language experts, it is still present in contemporary text-books; even more, in some countries like Japan it is still regarded as the main method for teaching English. The reason for this is the fact that, despite its obvious shortcomings, this methos has many advantages. Many language experts are strongly against using student's mother tongue in foreign language classes, but the fact is that a little bit of translation and giving instructions in mother language now and then can only help the process of teaching and can be regarded as economic in the way of saving the precious class time, and making clear that students understood the main points of the lesson. Another advantage of this method is that it has a strict framework of the lesson that is not to be changed or broken. Every lesson starts with revision of the previous lesson, then the introduction of the new one, the students are asked to do the exercises, and in the end the summing up of the new lesson is done and the homework assigned, which develops a feeling of safety in students and prevents frustration. This method regards writing as the highest priority in teaching a foreign language, and because of that is still very suitable in ESP teaching which mostly uses reading and writing to translate scientific and profession-related texts. Also, being taught by this method, the students become familiar with great literary works written in the target language, which is the fact almost entirely neglected in present-day school curricula. As Scrivener says, this method, with all its potential disadvantages, is being very often used in schools worldwide, „and is still the predominant classroom method in some cultures“ (Scrivener 2005: 16, 38).

Unlike traditional methodology, modern methodology is much more student-centred. According to Jim Scrivener, the teacher's main role is to „help learning to happen," which includes „involving" students in what is going on „by enabling them to work at their own speed, by not giving long explanations, by encouraging them to participate, talk, interact, do things, etc." (Scrivener 2005: 18, 19). The teacher's task is to choose activities suitable for his learners, to guide them in the lessons and to encourage them to experiment with the language. Communicative competence got priority over grammatical competence. Ronald V. White articulates three principles of modern methodology: firstly, „the primacy of speech"; secondly, an emphasis on „the centrality of connected text as the heart of teaching-learning process"; and thirdly, an „absolute priority of an oral methodology in the classroom" (White 1988: 11).

Audio-Lingual Method

This method originated in the United States, and was first used in the US armed forces in the 1950's. The method was developed on the assumptions of behaviorist psychology and on the techniques devised by Leonard Bloomfeld and other linguists, with the idea that learning a language means acquiring habits. Under this method the students practice with a variety of drills, use a lot of mimicry, imitations and the use of target language is emphasised all the time. New material is presented in the form of dialogues. The dialogues are written to present the real-life situations which are familiar to learners, and are not too long and too complicated. An example of a dialogue might be:

– Hello Joy.
– Hello Daddy.
– How was your school today?
– It was all right.
– Do you have any homework today?
– Yes, the teacher asked us to copy some new words.
– Did she ask you to do any reading?
– No, she didn't ask us to do any reading. But she told us to write a story.
– Did she ask you to turn in the story tomorrow?
– No, she wanted us to turn in the story on Friday.
– What else did she want you to do?
– Nothing else. She wanted us to have fun.
– Do you want me to close the door.
– Yes, please.

In this method structures are sequenced and taught one at a time. Structural patterns are taught using repetitive drills. Little or no grammatical explanations are

provided; grammar is taught inductively. Skills are sequenced: listening, speaking, reading and writing are developed in order. Vocabulary is strictly limited and learned in context. Great importance is given to precise native-like pronunciation. This method was very much used in the text-books in our country from the 1960's on, especially in the books for elementary schools and in the first stages of learning English. This is quite natural when we know that good pronunciation is acquired during the early age and especially with children up to the age of ten. The examples of the textbooks based on this method are „Енглески језик за пети разред основне школе по методи Института за стране језике у Београду“ (1964), „Енглески језик за пети разред основне школе“ Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије (1964), and a more recent one“ Ready, Steady, Go!“, a beginner course-book published by the Institute for Foreign Languages (1991).

This method certainly has some good sides. First, the emphasis is on the target language and the use of mother tongue is restricted with the learners and totally forbidden for the teachers. The learners adopt the chunks and phrases and not the separate words, the vocabulary is chosen to be close to everyday speech. Unfortunately, this method did not prove itself to be efficient and after about 20 years was phased out, due very much to Noam Chomsky's attack on language learning as a set of habits. However, elements of the method still survive in many text-books and the method is used in East Asian countries such as China and Corea.

Communicative Language Teaching

The communicative approach is said to be the product of educators and linguists who had grown dissatisfied with the audio-lingual and grammar-translation methods of foreign language instruction.

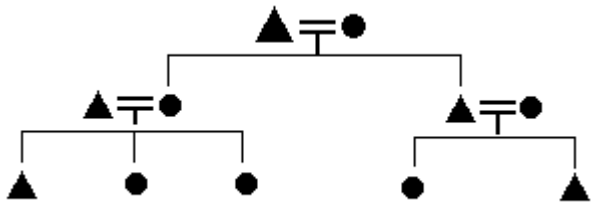
They felt that students were not learning enough realistic language. The students did not know how to communicate using appropriate social language, gestures, or expressions; in brief, they were at a loss to communicate in the culture of the language studied.

So, the aim of modern Communicative Language Teaching Approach is to teach the learner to communicate – simply put, to get the meaning through. As the name says, the aim of this approach is to develop communicative competence of a learner. Communicative competence involves the negotiation of meaning between two or more persons sharing the same symbolic system and applies to both spoken and written language. It consists of a great number of activities with different aims which are (or should be) balanced. Communicative Language Teaching employs more contextualized information and practice similar to real life situations, which is attractive for learners. It suggests that one has to experiment with the language, to learn by using it.

Teachers in communicative classrooms will find themselves talking less and listening more – becoming active facilitators of their students' learning (Larsen-Freeman 1986: 56). The teacher sets up the exercise, but because the students' performance is the goal, the teacher must step back and observe, sometimes acting as referee or monitor. A classroom during a communicative activity is far from quiet, however. The students do most of the speaking, and frequently the scene of a classroom during a communicative exercise is active, with students leaving their seats to complete a task.

This approach might include tasks that need the transfer of information, filling the information gaps, problem solving or role playing, in fact, any kind of a task that could make students be involved in a real-life like situation and wanting to be engaged in target-language communication. A typical classroom activity might be the following one:

Example 1. *Listen to the story and then add names to the family tree (explanations of the symbols omitted)*



„I'd like to tell what I know about Ed and Mary's family. Ed and Mary first met at college. Both of them were 19 at the time and they started dating in their third year at college. They got married soon after they graduated from college. Two years after their marriage, their first child was born. It was a boy. They name him Frank. A year later, they had another child. This time, it was a girl. They asked Mary's parents to give her a name. They named her Judy. Frank and Judy grew up. They went to the same college their parents went to. Judy met her boyfriend Eric at college. Soon they decided to get married. Ed and Mary thought Judy was a bit too young, but Eric was such a nice young man, they thought it was all right. Soon, Judy and Eric had their first child. It is a son. Judy and Eric had a hard time naming their son. First they thought of Alexander. They both liked the name, but it seemed such a long name for such a little baby. They decided to ask Judy's parents for help...“

In recent years **task-based language learning** (TBLL), also known as task-based language) or task-based instruction (TBI), has grown steadily in popularity. It is a part of CLT which emphasises a successful completion of a task. In a task-based lesson the teacher does not pre-determine the language to be used, the lesson is based on the completion of a task and the language is determined by what happens as the students complete it.

Functional – Notional Approach

This method belongs, along with some other ones, to the communicative approach to language teaching.

Notions are ideas we express through language. They can be expressed through nouns, pronouns, verbs, prepositions, conjunctions, adjectives or adverbs. The use of particular notion depends on three main factors: a) the functions, b) the situation, and c) the topic being discussed. Every person learning a foreign language has a need to express himself more accurately and confidently. At a certain stage of learning the traditional role of a teacher is no longer valid. The teacher becomes the language advisor, but the learner is the one who decides what he needs to know, the one who must build up his own personal vocabulary and conversational techniques according to his interests. The notions can be very different, from those presenting situations like: *using the telephone, inquiring about health, ordering drinks,* or *being a customer in a bank,* then those in which a personal opinion is presented: *describing your own feelings, explaining purposes, talking about television, describing your holidays,* to those practicing certain grammar points like*: using negative questions and question tags, punctuation, spelling* or *gerund and infinitives.*

In any of these, the point is to help the learner to expand his knowledge and to use his personal body of knowledge of English confidently.

A **function** is some kind of communicative act: it is the use of language to achieve a purpose, usually involving interaction at least between two people. Examples would be *suggesting, promising, apologizing, greeting, inviting, offering to do something* or *complaining about something*. In order to be able to fulfill these functions the learner needs to know the appropriate language words and phrases that will help him in communication with other people. So, „Inviting“ may include phrases like „Would you like to….? I suggest…., How about…? Please…“, „Sadness“ phrases like „I can’t take much more of this“, „Cheer up“, „Pull yourself togehter“, and „Making Suggestions“ phrases like „Why don’t you...“, „If I were you, I’d...“ and „Have you ever thought of ...“.

This method of language learning was developed in the 1970’s and 1980’s. Two excellent books: „Functions of English“ and „Notions in English“ by Leo Jones were published in 1977 and 1979. These books can still be of great help to contemporary English language learners.

Natural Approach

Natural Approach is a method of language teaching developed by Stephen Krashen and Tracy Terrell in the late 1970’s and early 1980’s. In his work Krashen makes a distinction between language **acquisition** and **learning**.

(1) He defines **acquisition** as developing competence by using language for real communication. It is the natural way, paralleling first language development in children and refers to an unconscious process that involves the naturalistic development of language proficiency through understanding language and through using language for meaningful communication.

(2) **Learning,** however, refers to formal knowledge of a language. It is the process in which conscious rules about a language are developed. It results in explicit knowledge about the forms of a language and the ability to verbalize this knowledge. Formal teaching is necessary for „learning“ to occur, and correction of errors helps with the development of learned rules. (Krashen: 58)

Natural Approach is one of the methods that can be categorized as a method using communicative approach. It stresses the similarities between learning the first and the second language, assuming that the adults can learn a second language through implicit, imformal learning. Learning takes place by the students being exposed to language that is comprehensible or made comprehensible to them. Vocabulary is considered prior to synthactic structures. The use of visual aids helps comprehension. Focus is on listening and reading. Speaking emerges later.

Besides **the acquisition-learning distinction hypothesis**, Krashen introduces **the natural order of acquisition hypothesis** (learner acquires forms in a predictable order), **the monitor hypothesis** (learning produces „a monitoring“ performance, that is, we all monitor and correct our utterances), **the input hypothesis** (language is acquired through comprehensible input), **the filter hypothesis** (there exists an affective filter or „mental block“ that can prevent input from 'getting in.' Pedagogically, the more that is done to lower the filter, the more acquisition can take place), and a few others.

This approach borrows some techniques from other methods like Direct Method, Communicative Language Learning and Total Physical Response and adapts them to meet its requirements.

Here we shall reproduce an exercise used in the book „The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom“ written by Stephen D. Krashen and Tracy D. Terrell. In it the authors say that „open dialogues give students the means to produce something beyond their acquired capacity in early production stages. These dialogues, normaly short and interesting, contain a number of routines and patterns which can be easily assimilated. The open dialogues in addition allow the student some measure of creativity“ (Krashen, Terrell 1995: 100). Here is an example of a dialogue:

„You are a young girl who is sixteen years old. You went out with a friend at eight o'clock. You are aware of the fact that your parents require you to be at home at 11:00 at the latest. But you retum at 12:30 and your father is very angry.

– Your father: Well, I'm waiting for an explanation. Why did you retum so late?

– You: _____ (continue)“ (Krashen, Terrell 1995: 101)

Total Physical Response

In the end, we shall say a few words about a method of teaching known under the name of Total Physical Response. This method is sometimes described as belonging to natural method. It is especially efficient in work with young learners and beginners, so it is close to the students of our faculty. The method was developed by James Asher in the 1970's, and is based on the assumption that the coordination of speech and action will boost language learning. This method relies on some assumptions of Krashen's Natural Approach, in that it insists that language learning must focus on comprehension and the teaching of speaking must be delayed until comprehension skills are established.

In Total Physical Response (TPR), the instructor gives the students commands in the target language and the students act those commands out using whole-body responses. The idea is to understand the spoken language before developing the skills of speaking. Imperatives are the main grammatical structures used to transfer or communicate information. The student is not forced to speak but is allowed to begin to speak spontaneously when he is ready to do it and when he feels comfortable and confident.

The techniques of this method can be explained in six steps:

Step 1 – The teacher says the command as he himself performs the action.

Step 2 – The teacher says the command and then both he and the students perform the action.

Step 3 – The teacher says the command but only students perform the action.

Step 4 – The teacher tells one student at a time to do commands.

Step 5 – The roles of teacher and student are reversed. Students give commands to teacher and to other students.

Step 6 – The teacher and the students allow for command expansion or produce new sentences.

The activities typical for this method of foreign language learning are short commands like: „Walk to the door“, „Open the window" or „Sit down“ . Also, miming and imitation is excessivelly used to make students perform an actrion. The students can mime the children's songs, can do some role play activities, imitations, the use of flash cards is encouraged, and so on. Students are required to carry out the instructions by physically performing the activities. These activities are great fun for students, the young ones and the grown-ups alike. As for the teachers, these acti-

vities require more physical readiness than preparation. The activities are excellent for kinesthetic students who need more action or hands-on activities.

But there are also some potential weaknesses inherent in the approach. First, from a purely practical point of view, it is highly unlikely that even the most skilled and inventive teacher could sustain a good classroom atmosphere by commands and physical responses for more than a few minutes before the activity becomes repetitious for the learners. Second, it is fairly difficult to give instructions without using imperatives, so the language input is basically restricted to this single form. Third, it is quite difficult to see how this approach could extend beyond beginner level. And finally, the relevance of some of the language used in TPR activities to real-world learner needs is questionable.

CONCLUSION

The paper reviews only a few of the methos applicable in teaching English as a foreign language. Many methods have appeared and disappeared over the time, some of them being more, and some less successful in theacher's work with students. We can mention the Direct Method, Series Method, Language Immersion, Silent Method, Suggestopedia, Community Language Learning and some others, but these discussed in the paper have been used worldwide, over a long period of time and have given the best results in foreign language teaching. Still, the truth remains that there is not any best method suitable for all teaching situations. It is up to the teacher to try to choose the best one, or the best mixture of methods for a specific group of students, learning in a specific situation and with different needs. The task is not easy, but the results can be worthwhile.

Bibliography

Broughton, G. et al. (1994). *Teaching English as a Foreign Language*. 2nd ed. London: Routledge.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom: A Guide to Current Ideas about the Theory and Practice of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Jones, L. (1977). *Functions of English.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, L. (1979). *Notions in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. D., Terrel, T. D. (1995). *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nation, I. S. P., Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York – London: Routledge.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.

White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum.* Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Merriem Webster Online Dictionary

Oxford Online Dictionary

Мр Гордана Љубичић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

МЕТОДЕ И ПРИСТУПИ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме

Успешна настава страног језика веома много зависи од избора одговарајућег метода. Тражење бољих метода подучавања једна је од главних преокупација наставника и језичких стручњака у току читавог двадесетог века. Методологија наставе страног језика повезује теорију и праксу. Унутар методологије, често се прави разлика између метода и приступа, и сматра се да су методи утврђени системи подучавања са прописаним техникама и вежбама, а да су приступи различите филозофије наставе језика које се могу интерпретирати и применити на много различитих начина у раду у учионици. Током времена, многи методи и приступи настави енглеског језика као страног су били развијени. Неки су се показали као више, а неки као мање успешни. У раду ћемо покушати да представимо неке од најпознатијих метода који се користе дуго времена, у различитим деловима света и са различитим циљним групама.

Кључне речи: *метод, приступ, енглески језик, предавање, учење, традиционална методологија, савремена методологија*.

V

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::51-028.31
Изворни научни чланак
стр. 445–454

Доц. др Сања Маричић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Проф. др Крстивоје Шпијуновић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ФУНКЦИЈИ И ЗНАЧАЈУ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА У ПОДИЗАЊУ КВАЛИТЕТА ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ*

Апстракт: У низу промена усмерених ка подизању квалитета почетне наставе математике, посебно место припада образовним стандардима последњих неколико година,. Њихово увођење праћено је различитим коментарима теоретичара и практичара. Једни сматрају да су стандарди неопходни како у планирању и организацији, тако и у вредновању постигнућа ученика у почетној настави математике, а други оспоравају њихове вредности и допринос, сматрају да гуше креативност учитеља и ученика, подстичу формализам у настави и слично. С обзиром на то да учитељи имају најважнију улогу у процесу њихове имплементације и процењивања њихове вредности, аутори су организовали истраживање с циљем да испитају њихове ставове о функцији и значају образовних стандарда постигнућа у унапређивању квалитета почетне наставе математике. Истраживање је обављено на узорку од 216 учитеља из 44 основне школе у Републици Србији. Резултати истраживања показују да учитељи, посматрано у целини, имају позитивне ставове према образовним стандардима и сматрају да они доприносе побољшавању квалитета почетне наставе математике, како у процесу планирања и организације рада, тако и у процесу вредновања.

Кључне речи: *образовни стандарди, почетна настава математике, учитељ, квалитет наставе.*

УВОД

Обезбедити квалитетно образовање које ће омогућити сваком ученику да оствари своје потенцијале и стекне компетенције неопходне за живот у савременом друштву, представља изазов са којим се суочавају готово сви обра-

* 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.

зовни системи широм света. У низу промена усмерених ка том циљу, у последњих неколико година, посебно место припада образовним стандардима.

Доношење и примена образовних стандарда постигнућа за крај првог циклуса образовања донело је промене и у почетној настави математике. Оне се не односе само на поједине сегменте рада учитеља, већ на целокупну организацију почетне наставе математике – планирање, рад учитеља и ученика у настави и вредновање остварених резултата.

Стандарди постигнућа за крај првог циклуса образовања у Србији за наставни предмет математика утврђени су за четири области: *Природни бројеви и операције са њима*, *Геометрија*, *Разломци и Мерење и мере*. Овако одређени стандарди учитељу служе као оријентација за планирање наставе. На основу њих учитељ треба да утврди редослед остваривања стандарда и повеже програмом дефинисане садржаје са одговарајућим образовним стандардом и нивоом остварености за сваки разред појединачно. Осим тога, од образовних стандарда у почетној настави математике очекује се да „подстакну учитеље да стварају услове, креирају окружење које је прилагођено ученичким могућностима и усмерено на његов развој, одаберу садржаје, поступке, методе, облике рада и друго, како би ученици на крају одређеног образовног нивоа поседовали знања одређеног нивоа квалитета“ (Маричић, 2012: 542). Према томе, уместо да свој рад и захтеве усмерава и прилагођава просечном ученику, учитељ га усмерава у зависности од нивоа постигнућа, односно диференцира наставу у складу са тим нивоима постигнућа. Осим тога, од образовних стандарда се очекује да допринесу уједначавању захтева према ученицима од стране различитих учитеља.

И на плану вредновања образовни стандарди донели су извесне новине. Учитељ сада има јаснију оријентацију у вредновању, јер вреднује остварености постављених захтева, који су конкретизовани кроз јасно истакнута знања, умења и вештине по нивоима постигнућа. То оцењивање чини објективнијим. Поред тога „школе и учитељи добијају јаснију слику о резултатима свога рада, али и основу за поређење са другим колегама и школама“ (Маричић, 2012: 544).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Ако се имају у виду бројне дилеме које постоје у вези са образовним стандардима и кратко време њихове примене у пракси, онда је сасвим разумљиво што још увек немамо одговор на питање да ли и колико стандарди доприносе подизању квалитета почетне наставе математике. Да бисмо, макар делимично одговорили на то питање, а полазећи од значаја образовних стандарда, улоге коју имају учитељи у процесу њихове имплементације и чињенице да је њихово искуство у примени драгоцено, организовали смо истраживање с ци-

љем да испитамо ставове учитеља о функцији и значају образовнх стандарда постигнућа у унапређивању квалитета почетне наставе математике.

Пажњу смо усмерили на три елемента у којима образовни стандарди постигнућа могу допринети унапређивању квалитета почетне наставе математике – планирање рада, организација рада и вредновање рада у почетној настави математике.

Истраживање је обављено у мају 2013. године, на узорку (N = 216) који је одабран из популације учитеља запослених у 44 основне школе на територији Републике Србије. Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе. Подаци неопходни за истраживање прикупљени су скалирањем. Сачинили смо скалу Ликертовог типа, коју је чинило осам тврдњи (ставова) о позитивним странама образовних стандарада у вези са циљем истраживања. Вредност Cronbah alpha коефицијента (0.897) указује на добру поузданост инструмента и оправдава његову прихватљивост.

Добијени подаци обрађени су у статистичкком пакету IBM SPSS Statistics 20. Од мера дескриптивне статистике коришћене су фреквенције, проценти, аритметичка средина и стандардна девијација. Од анализа које омогућавају статистичко закључивање коришћен је хи квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Стандарди постигнућа у функцији унапређивања квалитета планирања у почетној настави математике

Пре свега, желели смо да испитамо ставове учитеља о улози образовних стандарада у процесу планирања почетне наставе математике. Требало је да учитељи изразе степен слагања избором једног од одговора на петостепеној скали судова (*у потпуности се слажем* – 1, *углавном се слажем* – 2, *неодлучан сам* – 3, *углавном се не слажем* – 4, *уопште се не слажем* – 5).

Ставови учитеља о улози образовних стандарда у унапређивању квалитета планирања почетне наставе математике имају просечну вредност M = 2.14 (SD = .956), што указује на чињеницу да учитељи овај став у просеку оцењују позитивно. Анализа одговора показује да 72.2% учитеља има позитиван став према тврдњи *Планирање наставе је квалитетније, садржајније и усмерено на конкретне ученике и њихове могућности* уз употребу образовних стандарда постигнућа за математику (Табела 1). При том се једна четвртина учитеља (25.9%) *у потпуности слаже*, а 46.5% учитеља *углавном слаже* са изнетим ставом. Употребну вредност и значај образовних стандрада у процесу планирања почетне наставе математике, у позитивном смислу, не види 11.5% учитеља. Они су изразили негативан став према њиховом доприносу у унапређивању

квалитета планирања у почетној настави математике. Неодлучност у ставу изразило је 16.2% учитеља.

Табела 1. *Ставови учитеља о образовним стандардима постигнућа у функцији планирања почетне наставе математике*

	У отпуности се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	SD
Планирање наставе је квалитетније, садржајније и усмерено на конкретне ученике и њихове могућности.	56 25.9%	100 46.3%	35 16.2%	23 10.6%	2 0.9%	2.14	.956
Представљају облик администрације и додатну обавезу.	61 28.2%	83 38.4%	46 21.3%	24 11.1%	2 0.9%	2.18	.998

Истраживање је, такође показало да образовни стандарди за већину учитеља *представљају облик администрације и додатну обавезу* (M = 2.18, SD= .998). Наиме, две трећине испитаника (66.6%) *слаже се* са овим ставом. Неодлучних је било 11.1% учитеља, док за 12.1% учитеља образовни стандарди не представљају додатну обавезу. Сличне резултате добили су и аутори истраживачке студије *Наставници у Србији: ставови о професији и реформама у образовању* који износе закључак добијен у 25 интервјуа на фокус групама са наставницима у 25 градова у Србији да су „стандарди још једна административна обавеза, која се своди на формализам у раду, као и да су образовни стандарди уведени да би се детаљно контролисао резултат рада школа и наставника од стране Министрарства просвете и науке (школских управа), Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, Завода за унапређивање образовања и васпитања“ (Пантић и сар., 2012: 27).

Анализа ставова учитеља у зависности од година радног искуства показује да учитељи са мање радног искуства (до 12 година) позитивније оцењују допринос образовних стандарда квалитету планирања у почетној настави математике од учитеља са дужим радним стажом (више од 25 година). Међутим, уочене разлике нису статистички значајне ($\chi^2 = 15.077$, df = 8, p = .058).

Са друге стране, највише учитеља за које образовни стандарди не *представљају облик администрације и додатну обавезу* припада групи учитеља са више од 25 година радног искуства. За учитеље који су на половини радног стажа образовни стандарди представљају највеће оптерећење, док су најмање оптерећење њиховим увођењем у наставни процес осетили учитељи који имају мање

од 12 година радног искуства у настави. Међутим, добијени хи-квадрат (χ^2 = 14.112, df = 8, p = .079) не указује на статистичку значајност добијених разлика.

Анализа ставова учитеља о улози и значају образовних стандарда у планирању почетне наставе математике у зависности од стручне спреме учитеља показује да учитељи који имају нижи ниво образовања имају негативнији став према образовним стандардима у односу на учитеље са вишим нивоом образовања, али разлике у ставовима нису статистички значајне (χ^2 = 8.766, df = 4, p = .067). Такође, разлике у ставовима учитеља према тврдњи *Образовни стандарди представљају облик администрације и додатну обавезу* у зависности од стручне спреме нису статистички значајне (χ^2 = .672, df = 4, p = .955).

Стандарди постигнућа у функцији унапређивања рада у почетној настави математике

Желели смо да испитамо и ставове учитеља о образовним стандардима у функцији унапређивања рада у почетној настави математике. Од учитеља се тражило да у скали судова изразе степен свог слагања са три става која се односе на рад учитеља у почетној настави математике. Првим ставом желели смо да испитамо ставове учитеља о томе да ли образовни стандарди доприносе побољшању квалитета почетне наставе математике, другим како учитељи оцењују улогу образовних стандарда у стварању основе за диференциран приступ у раду, а трећим да ли образовни стандарди доприносе уједначавању захтева према ученицима од стране различитих учитеља.

Увидом у Табелу 2. уочавамо да ниједна од тврдњи нема просечну вредност у категорији одговора *у потпуности се слажем*, што упућује на закључак да учитељи имају извесне резерве према улози стандарда у унапређивању квалитета почетне наставе математике. Две трећине испитаних учитеља слаже се са ставом да образовни стандарди *побољшавају квалитет наставе математике* (M = 2.32, SD = .928). Од тог броја само се 16.2% учитеља *у потпуности слаже*, док се 50% њих *углавном слаже* са наведеним ставом. Петина учитеља (20.8%) изразила је неодлучност, а 13% учитеља негативно оцењује допринос образовних стандарда у унапређивању квалитета почетне наставе математике.

Табела 2. *Ставови учитеља о образовним стандардима у функцији унапређивања квалитета рада у почетној настави математике*

	У потпуности се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	SD
Побољшава се квалитет наставе математике.	35 16.2%	108 50.0%	45 20.8%	25 11.6%	3 1.4%	2.32	.928

	У потпуности се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	SD
Стварају основу за дифренциран приступ у раду.	55 25.5%	100 46.3%	39 18.1%	19 8.8%	3 1.4%	2.14	.946
Доприносе уједначавању захтева према ученицима од стране различитих учитеља.	48 22.2%	106 49.1%	41 19.0%	15 6.9%	6 2.8%	2.19	.953

Анализа ставова учитеља у зависности од година радног искуства (χ^2 = 13.547, df = 8, p = .094) и стручне спреме учитеља (χ^2 = 5.597, df = 4, p = .231) показује да не постоје статистички значајне разлике учитеља о овом питању.

Са становишта потребе за савременијом организацијом почетне наставе математике значајно је да учитељи позитивно оцењују допринос образовних стандарда у *стварању основе за диференциран приступ у раду са ученицима* (M = 2.14, SD = .946). Од укупног броја учитеља 71.3% *слаже се* са овим ставом, 10.2% има супротно мишљење, а 18.1% учитеља је неодлучно. При том, учитељи се битно не разликују у ставовима у зависности од година радног искуства у настави (χ^2 = 12.207, df = 8, p = .142) и стручне спреме (χ^2 = 4.908, df = 4, p = .297).

Највећи број учитеља (71.3%) слаже се са тврдњом да *образовни стандарди доприносе уједначавању захтева према ученицима од стране различитих учитеља.* Неслагање са овим ставом изразило је 9.7% учитеља, а 19% је неодлучно у одговору. Учитељи се незнатно разликују у ставовима у зависности од година радног искуства (χ^2 = 7.927, df = 8, p = .441) и стручне спреме учитеља (χ^2 = 2.731, df = 4, p = .604).

Образовни стандарди и унапређивање квалитета вредновања у почетној настави математике

Образовни стандарди са собом су донели и новине у вредновању рада у почетној настави математике. У испитивању ставова учитеља пажњу смо усмерили на три елемента вредновања: целокупну почетну наставу математике, праћење напредовања ученика у току наставе и оцењивање ученика. На основу добијених просечних вредности (2.13 < M < 2.22) за сваки од наведених елемената увиђамо да учитељи позитивно оцењују допринос образовних стандарда постигнућа у унапређивању квалитета вредновања (Табела 3).

Табела 3. *Ставови учитеља о образовним стандардима у функцији унапређивања квалитета вредновања у почетној настави математике*

	У потпуности се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	SD
Добијају се објективнији, мерљивији и поузданији подаци о постигнутим резултатима у настави математике.	52 24.1%	117 54.2%	20 9.3%	22 10.2%	5 2.3%	2.13	.968
Праћење напредовања ученика је свеобухватније и систематичније.	48 22.2%	104 48.1%	43 19.9%	17 7.9%	4 1.9%	2.19	.933
Оцењивање ученика је објективније.	50 23.1%	105 48.6%	31 14.4%	23 10.6%	7 3.2%	2.22	1.024

Више од три четвртине учитеља (76.3%) изнело је позитиван став према тврдњи да се уз коришћење образовних стандарда добијају *објективнији*, *мерљивији и поузданији подаци о постигнутим резултатима у настави математике*. Неодлучно је 9.3% учитеља, а 12.5% учитеља се *не слаже* са изнетом тврдњом. Анализа ставова у зависности од година радног искуства у настави показује да се са изнетом тврдњом највише слажу учитељи који се налазе на половини радног века (од 13 до 24 године), док учитељи са више радног искуства (више од 25 година) мање верују у ову тврдњу и *не слажу* се са њом. Међутим, добијени хи квадрат ($\chi^2 = 14.888$, df = 8, p = .061) указује да уочене разлике нису статистички значајне.

Такође, у допринос образовних стандарда у унапређивању вредновања рада у почетној настави математике више верују учитељи који имају високо образовање (82.6% слаже се са тврдњом), у односу на учитеље са вишом школом, међу којима је знатно мањи број (65.5%) оних који позитивно оцењују њихов допринос. Осим тога, учитељи са завршеном вишом школом знатно су неодлучнији и имају негативније ставове у односу на учитеље који имају завршен факултет. Уочене разлике статистички су значајне ($\chi^2 = 16.440$, df = 4, p = .002).

Тврдњу *Праћење напредовања ученика је свеобухватније и систематичније* уз употребу образовних стандарда постигнућа учитељи, у просеку, позитивно оцењују (M = 2.19, SD = .993). Са њом *се слаже* 70.3% анкетираних учитеља, 9.8% се *не слаже*, а 19.9% је неодлучно. Позитивније ставове износе учитељи који имају мање од 12 година радног искуства у настави, док у њихов допринос мање верују учитељи који имају више од 25 година радног стажа, али разлике нису статистички значајне ($\chi^2 = 14.610$, df = 8, p = .067).

Допринос образовних стандарда у праћењу напредовања ученика позитивније су оценили учитељи који имају високо образовање у односу на учитеље који имају вишу школу. Тако 75.8% учитеља који имају високо образовање слаже се са наведеном тврдњом, док знатно мање учитеља (54.5%) са вишом школом има исто мишљење. Добијени хи квадрат ($\chi^2 = 12.163$, df = 4, p = .016) указује на статистичку значајност уочених разлика у ставовима учитеља.

По мишљењу 71.7% учитеља *оцењивање ученика уз употребу образовних стандарда у почетној настави математике је објективније*. Неслагање са овим ставом изнело је 13.8% учитеља, док је 14.4% учитеља изразило неодлучност у ставу. Анализа ставова у зависности од година радног искуства ($\chi^2 = 8.172$, df = 8, p = .417) и стручне спреме учитеља ($\chi^2 = 2.173$, df = 4, p = .704) не указује на статистички значајне разлике у ставовима.

ЗАКЉУЧАК

С обзиром на то да су *Образовни стандарди постигнућа за крај првог циклуса образовања за наставни предмет математика* у употреби тек две школске године, бројна питања везана за њихово увођење и очекивања од њих су отворена и чекају да буду истражена. Ово истраживање имало је за циљ да испита ставове учитеља о значају и функцији образовних стандарда у унапређивању квалитета почетне наставе математике.

Резултати добијени истраживањем показују да образовни стандарди постигнућа, посматрано у целини, имају просечне вредности у категорији одговора *углавном се слажем* за сва три испитивана елемента квалитета почетне наставе математике – планирање рада, организација рада и вредновање рада.

Када је у питању планирање почетне наставе математике, образовни стандарди, по мишљењу већине учитеља, *доприносе подизању квалитета планирања у почетној настави математике*. Међутим, с друге стране, велики број учитеља не види њихову вредност у планирању и они за њих представљају још једну додатну административну обавезу. То може бити показатељ да они не виде њихову употребну вредност, да нису спремни за нове изазове, да им више одговара посао реализатора наставног процеса који се ослања на уџбеник и планирање на које су они годинама навикли.

Учитељи, такође, позитивно оцењују допринос образовних стандарда у подизању квалитета рада у почетној настави математике. Већина испитаника се слаже да образовни стандарди доприносе *побољшању квалитета почетне наставе математике*, да *стварају основу за диференциран приступ*, као и да *доприносе уједначавању захтева према ученицима од стране различитих учитеља*. У погледу ставова у вези с тим не постоје статистички значајне разлике међу учитељима различитог радног искуства и нивоа образовања. Међутим, забрињава висок проценат учитеља (око 20%) који немају јасно издиференци-

ран став о улози образовних стандарда у подизању квалитета рада у почетној настави математике. То с једне стране може бити последица њихове недовољне обучености, с обзиром на то да имплементацији образовних стандарда постигнућа у почетну наставу математике нису претходиле структурне припреме учитеља које би биле обавезујуће за све, а са друге стране и извесне резерве коју имају према њима, па чак и недовољног искуства у њиховој примени.

И на плану вредновања ученичких знања, умења и навика, по мишљењу учитеља, образовни стандарди доприносе унапређивању рада у почетној настави математике. Око три четвртине учитеља слаже се са ставом да се захваљујући образовним стандардима *добијају објективнији, мерљивији и поузданији подаци о постигнутим резултатима*, да је *праћење ученика свеобухватније и систематичније*, као и да је *оцењивање ученика објективније*. Такође, учитељи који имају факултетско образовање виде већу вредност стандарда у праћењу напредовања и оцењивању ученика, у односу на учитеље који немају завршене академске студије и та разлика је статистички значајна.

Поред тога, истраживање је показало да су учитељи који имају мање радног искуства у настави, као и учитељи који имају академско образовање спремније дочекали образовне стандарде, јасније сагледали њихову улогу, предности и функције које могу да остваре у почетној настави математике. Разлог може лежати у чињеници да старији учитељи више верују у неке своје укорењене навике и праксу у раду коју су до сада примењивали, али и да нису без резерве ушли у реформу коју је са собом донело увођење образовних стандарда. С обзиром на то да су образовни стандарди у употреби у почетној настави математике тек две школске године, можда је рано давати било какве оцене, прогнозе и предвиђања у вези са њиховом улогом у унапређивању квалитета почетне наставе математике. Ипак, налази истраживања могу бити индикативни да се сагледа почетно стање и први утисци учитеља о њиховој примени и дориносу коју они остварују у унапређивању квалитета у почетној настави математике.

Литература

Bašić, S. (2007). Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. U: V. Previšić (ur). *Kurikulum: teorija – metodologija – sadržaj – struktura* (117–155). Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.

Гојков, Г. (2012). Индикатори постигнућа изванредности и образовни стандарди. У: С. Маринковић (ур.). *Настава и учење: циљеви, стандарди, исходи* (85–100). Ужице: Учитељски факултет.

Маричић, С. (2012). Образовни стандарди и унапређивање почетне наставе математике. У: С. Маринковић (ур.). *Настава и учење: циљеви, стандарди, исходи* (535–548). Ужице: Учитељски факултет.

Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања – Математика (2011). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U Previšić, V. (ur). *Kurikulum: teorija – metodologija – sadržaj – struktura* (39–115). Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.

Pantić, N., Čekić-Marković, J. (2012). *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Пешикан, А. (2012). Стандарди образовања као начин подизања квалитета образовања. *Иновације у настави*, XXV(1), 5–21.

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.

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
Проф. Д-р Крстивое Шпиюнович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

МНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О ФУНКЦИЯХ И ВАЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА НАЧАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Резюме

В ряде изменений, направленных на улучшение качества преподавания начальной математики, особое место за последних несколько лет принадлежит образовательным стандартам. Их введение сопровождается различными комментариями теоретиков и практиков. Некоторые считают, что стандарты необходимы как для планирования и организации, так и в оценке достижений учащихся в преподавании математики, а другие оспаривают их значимость и вклад, они считают, что стандарты ограничивают творчество учителей и учеников, способствуют формализму в обучении и тому подобное. Учитывая тот факт, что учителя играют важную роль в их реализации, а также в оценке их значимости, авторы организовали исследование, чтобы изучить их мнение о функции и значении достижения образовательных стандартов для улучшения качества преподавания начальной математики. Исследование было проведено в группе из 216 учителей из 44 начальных школ в Республике Сербии. Результаты показывают, что учителя, в целом, имеют положительное отношение к образовательным стандартам и считают, что они способствуют повышению качества обучения начальной математики, как на этапе планирования и организации работы, так и в процессе оценки.

Ключевые слова: *образовательные стандарты, начальное преподавание математики, учитель, качество преподавания*.

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::51
Прегледни научни чланак
стр. 455–462

Assistant Professor Darjo Felda, PhD
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

THE TEMPORAL COMPONENT IN MATHEMATICAL LANGUAGE

Abstract: Mathematics is constructed in social environment and represents a theory of forms and structures that have their origin within the language. Mathematical notions and conceptions are the outcome of abstraction of immediate experience in physical world and are transmitted through a special language. This makes mathematical discourse complex and in many respects unusual.

In the learning process a special language is used that should be understandable to learners and nevertheless mathematically correct and unambiguous – this is supposed to be the school mathematical language. Often it is apparently nearly identical to everyday language, yet it is about a specific style of language that is strange and difficult to understand for the learning population. In presenting certain mathematical facts or descriptions temporal component is used in mathematical textbooks as well as in other learning materials and in teaching, which certainly is not entirely appropriate, occasionally it is even misleading. Although it has made itself quite at home and taken roots, it should be replaced by more adequate phrases offered by everyday language. In the article we show on a few examples how the school mathematical language can be ‘brushed up’.

Key words*: mathematics, mathematical discourse, learning, teaching, school mathematical language.*

INTRODUCTION

Although the belief still prevails mathematical truths are universal and independent from mankind, their culture and values – they are supposed to be discovered and not invented – it is undoubtedly true mathematics has been constructed in social environment, it is a product of culture and as fallible as any other branch of science. Social constructivism emphasises the social and cultural origin of mathematics and sets the justification of mathematical knowledge on its quasi-empirical foundations. Two assumptions of social constructivism need to be highlighted:

– the assumption of reality: the existence of solid physical world dictated by common sense and

– the assumption of social reality: each discussion assumes the existence of human species and language.

With the assumptions of the existence of social and physical reality the principles of social constructivism can be set – adding the following ones to the first two held to be the basic principles of constructivism:

– knowledge is not passively acquired, but actively constructed;
– the function of cognition is adaptable and it serves the organisation of the experiential world – not the discovering of ontological reality;
– personality theories that have their origins in the organisation of the experiential world correspond to the limitations that have their origins in physical and social reality;
– theories are subject to the cycle theory – prediction – test – failure – adaptation – new theory;
– socially agreed theories about the world emerge, social patterns and rules about using the language are present;
– mathematics is a theory of forms and structures that comes into being within the language (Ernest, 1998).

Mathematical concepts, then, come into being with the abstraction of immediate experience in the physical world, with the generalisation and reflective abstraction of previously constructed concepts, in the search for meaning at talking to others and with various combinations of these ways. Mathematics is a branch of science or of human knowledge closely linked to others.

Language makes the formation of theories about social and physical reality possible; through dialogue among people and interaction with the physical world the latter are subject to improvement – to a better alignment with the limitations that have their origins in the physical and social reality. Mathematics is involved in this improvement, because also the alignment of mathematical structures in areas outside mathematics is constantly tested. Thus mathematics develops through solving practical problems of the society and the so-called irrational effectiveness of mathematics is not an accidental miracle, but a consequence of empirical and linguistic origins and of the function of mathematics (Ernest, 1998).

The central role in mathematical research belongs to the choice of communication. The forms of communication change, develop and improve. The authorship of an achievement or of mathematical outcome is attributed to the one who first publishes – communicates the achievement or the outcome in an appropriate manner. Well known are guesses about the authorship of some mathematical results or doubts about ‘commonly accepted’ denominations of some expressions. So it has been mentioned the Pythagorean theorem had been used even before Pythagoras or one of the Pythagoreans formulated it, but there are no records of this. There is also a great

doubt dangling over the trustworthiness of the statement allegedly first written on the margins of a book by the French mathematician Pierre de Fermat in the first half of 17th century, in which he communicates he knows the proof of the so called Fermat's Conjecture (also known as Fermat's Last Theorem), but there is not enough room at the margin of the book to put it down. As the theorem was only proved towards the end of 20th century after a large number of mathematicians' intensive engagement with the problem and because the proof is quite extensive, the doubt is entirely legitimate.

The way mathematics (*corpus mathematicus*) has been construed is rather painful: there are a lot of dead-end streets, but also of 'circular' ways that lead to where they start. The communication of mathematical thought has undergone splits and bifurcations, yielding in this way various mathematical disciplines – in contrast with the ideas at the beginning of twentieth century that emphasised the striving towards the unity of mathematics (Kennedy, 1983). Irrespective of the authorship of individual achievements and outcomes we become aware mathematics has constantly developed and improved and striven towards clarity, exactness and unambiguity in communicating mathematical contents. Exactly because of the strictness in the expression of mathematics as such, subjugated to exactly defined syntax and semantics, it can be asserted mathematics in itself is a language (Schweiger, 1992).

SCHOOL MATHEMATICA LANGUAGE

Mathematics is supposed to have developed into a special language with which it allegedly expresses itself independently of any influences. Certainly, however, mathematics and the language in which we talk or write about it depend on the ones who in one or another way meet with it. As mathematical didactitians we deal with the problems of 'mathematical communication' whereby we perceive complex relations between

- the presentation of mathematics with the purpose to make it possible for learners – primary and secondary school pupils, university students and other participants in education, to learn ('acquire') it;
- conscious learning of mathematics;
- concrete communication in the time of learning and teaching; and
- everyday language and the language of teaching.

It is necessary to be aware of the complexity of mathematical (scientific) discourse, which, due to specific notions, concepts and peculiar linguistic characteristics is incomprehensible for many, as it uses a completely separate language, in many respects dissonant from the everyday (mother tongue) language children, adolescents and others use outside the school (educational) context. This special language introduces completely new words and those that we are already familiar with as-

sume several new meanings, which often are different from the meanings in everyday language. Special linguistic constructions appear as well.

The problems emerging in the representation of mathematical facts or mathematical thought are equally felt by those who take part in education and those who educate as well as by writers of school textbooks and of other materials. Exactly because mathematics is believed to have developed into a separate language and thus become independent of any kind of influences, in the last hundred years it has become formal to the extent in this form it cannot be used in the learning and teaching process. This formal language is not appropriate either for communication between the teacher and the learners or for the communication among learners (Meier, 1989).

In the process of learning and teaching the mathematical language is under great influence of everyday language. As a matter of fact we are faced with an intriguing paradox:

- Teaching is communication through which we primarily wish to make the learning of mathematics possible; the kind of language needs to be used that does not represent an obstacle in the communication process. At a first glance the solution seems to be easy: the specific mathematical language should be avoided – all communication ought to take place in everyday language;
- Mathematics has its specific language (or even is a specific language); one of the main goals of learning and teaching mathematics is for the learners to acquire this specific language: the learner should learn the language, understand it, and use it competently.

Practice shows this paradox gets solved through mixing everyday language and mathematical language. *The school mathematical language*, which emerges in this way, is present in textbooks and textbook materials, more or less faithfully, however, it is used in the process of learning and teaching. The fact itself in textbooks and textbook materials mathematics is presented in this language leads many to blindly believe in the correctness of such written production, which is mandatory in the context of mathematical education. This is why the way mathematical contents are presented in textbooks is not irrelevant.

Textbooks and textbook materials have to be adapted to the population they are intended for, so they should be written in the adequately adapted school mathematical language. It is superfluous to mention at the beginning of schooling nearly exclusively everyday language has to be used and that elements of mathematical language can be introduced gradually, while in no case exaggerated use of symbols should be used unless absolutely necessary. Although apparently school mathematical language is nearly equal to everyday language, it is nevertheless about a specific linguistic style, which because of its affectedness and oddness the learning population holds to be strange and difficult. Individual participant in education adapts it therefore or builds a simpler model – kind of quasi-model in which she or he uses

'typical' phrases. The process of simplifying the language is about omitting certain elements of basic language – unfortunately most often what is omitted is the meaning itself, so in the process of learning only a superficial imitation of the teacher and of (seemingly) successful individuals remains (D'Amore, 2000).

In addition to all of this learners have problems when verbally presenting their knowledge, which is why special attention should be dedicated to the development of language competences. Without a suitable language tool the construction of mathematical concepts, which requires clear mental processes and verbalisation competences, is not possible.

Various components of learning are emphasised in the framework of the didactics of mathematics, namely the acquisition of concepts, algorithms, strategy, and mathematical communication, as well as interaction during learning and various presentations. In addition to the traditional 'two way' communication, i.e. teacher's explanation and learner's responses to the questions asked by the teacher, communication among the learners is being put in the forefront. Learners should be active participants in conversation about mathematics and while talking they are encouraged to use adequate gestures to 'underline' what they wish to make clear and to write about mathematics using drawing, sketches, etc. It proves the communication among learners diminishes the problems arising from being unable to separate a mathematical concept from the different representations of this concept. When learners try to explain 'their' mathematics, they are forced to select either oral or written representations (perhaps equipped with pictures or other resources) and through this they get aware they are not exposing the concept as such, because as all mathematical concepts it is abstract, but a representation of the concept.

INEXACTNESS OF SCHOOL MATHEMATICAL LANGUAGE

As already mentioned, communication plays an important role in the process of learning and teaching mathematics. The language used in this process critically affects the correct construction of mathematical notions and concepts. Although in school we cannot talk in mathematical language, the language in which we talk should be clear and unambiguous, even more so when discussion comes across a mathematical notion or concept.

If we look at textbooks and other learning materials attentively, we detect quite a lot of inexactness appearing in the presentation of mathematical concepts. As some of the instances of inexactness are deeply rooted in curricula of mathematics and in *matura* catalogues, it is certainly not possible to expect the inexactness would be removed in relatively short time, but we should by all means strive towards gradual removal of them. Most often the inexactness is not a case of professional error, but a linguistic slip we have become used to so much it is difficult to notice. In the

rest of the article we give some examples of the use of temporal component in school mathematical language. Although the temporal component is questionable when used in mathematical description, it appears as example of superficial use of language in almost all resources that contain such mathematical descriptions.

When discussing the basic geometric concept we say, among others, two straight lines are parallel if they lie on the same plane and have no common point. Usually the situation is illustrated with an adequate image, in which in addition to parallel straight lines non-parallel (crossing) straight lines are drawn as counterexample. If we ask e.g. *When are two straight lines parallel?* we find ourselves in an awkward situation, because they are *always* parallel if they are parallel and *never* if they are not parallel. Because the question is set in the sense of the definition of the parallelness of straight lines, it would probably be more appropriate to formulate the initiation e.g. *Illustrate and describe the parallelness of straight lines* (on a model, with a sketch) as it is not likely to expect basic school or even secondary school students would operate with an abstract definition. In the case of formal questions and 'expected' formal responses it is namely merely about (nearly) verbatim declamation without knowing the content or being aware of it.

The temporal component is completely superfluous in the sentence *The sum of numbers opposite to each other always equals zero.* We know opposite numbers of the same magnitude have different signs, this is why the sum of any two opposite numbers equals zero, e.g. $3 + (-3) = 0$. In the above statement the word *always* is probably expected to emphasise the sum is zero *regardless of the choice of two numbers opposite to each other*, yet the statement as such does not have this meaning. The statement should be formulated *The sum of any two numbers opposite to each other equals zero.* In some materials the sentence *The sum of opposite numbers always equals zero* appears. This of course is not true. If namely we write *numbers opposite to each other*, it is understood a pair of numbers (e.g. 3 and –3) that are opposite to eachother, while with *opposite numbers*, we do not know what opposite numbers are meant – as any number is opposite to some other number, so e.g. the numbers 2, –6, and 5 are opposite to the numbers –2, 6, and –5, but their sum does not equal zero: $2 + (-6) + 5 = 1 \neq 0$.

Rather awkward are the question *When are two sets equal?* and the expected response *Two sets are equal if they contain the same elements.* If two sets do contain the same elements we cannot tell one from the other – it is one and the same set. Thus the expected response is completely illogical as two sets cannot be equal. It would not be sensible to answer the given question in any other way but *Never.* As a set is usually given with a denotation and with a corresponding description, it would be better to ask whether with two descriptions the same set is given. So e.g. with $A = \{2n - 1, n \in N\}$ and $B = N - \{2n, n \in N\}$ the same set is given, i.e. the set of odd numbers. We are thus not dealing with two sets that *(every once in a while)* can even be equal.

The use of temporal component can also be found in university materials. We are not going to go deeper into a detailed explanation of concepts here, let us just mention that *rank of a matrix* means a number of linearly independent rows or co-

lumns of a matrix. Sometimes difference is made between a *row rank* as the number of linearly independent rows of a matrix and a *column rank* as the number of linearly independent columns. Quite often the sentence appears in materials: *The row and the column rank are always equal, this is why usually we only speak about rank.* In this case the word *always* is misleading as we could be led to think rank is independent from the choice of the matrix, which of course is not true. It would be better to formulate the statement as: *For any matrix the row rank equals the column rank, so we usualy just speak about the rank of a matrix.*

CONCLUSION

As already stated, mathematical concept emerge with the abstraction of immediate experience in physical world and with generalising and reflective abstraction of previously construed concepts where language or communication are of vital importance. Mathematics has permanently developed and characteristic is its improvement in the sense of clarity, exactness an unambiguity. In this way it has estranged itself from phyisical world and increasingly become more abstract, its truths have in a sense become really universal and independent from humanity, culture and values. The need for a completely separate mathematical language has even emerged. Direct access to language is therefore not possible at all, the use of adequate models and representations is therefore indispensable.

Learning and teaching mathematics is intended for cognizance of mathematics and construction of mathematical literacy based on mathematical knowledge that come into being in natural and social environment (Cotič, 2010), while mathematical literacy and with this the development of critical thinking are extremely important from early learning of mathematics itself (Špijunović, Maričić, 2011). The teaching and learning of mathematics has to be adapted to the development stage of the learner, the language of teaching applied has to be undestandable to the learner, but nevertheless mathematically correct and unambigous. It will never be possible to use mathematical language in the process of learning and teaching, the kind of *school mathematical language* has therefore to be developed that will not contain inexactness and that will be similar to everyday language.

References

Cotič, M. (2010). Razvijanje matematične pismenosti na razredni stopnji, *Sodobna pedagogika*, 61(1), 264–282.

D'Amore, B. (2000). Lingua, matematica e didattica, *La matematica e la sua didattica*, 14(1), 28–47.

Ernest, P. (1998). *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics*. New York: State University of New York.

Kennedy, H. (1983). *Peano. Storia di un matematico*. Torino: Boringhieri.

Maier, H. (1989). Conflit entre langue mathématique et langue quotidienne pour les élèves, *Cahiers de didactique des mathématiques*, 3, 86–118.

Schweiger, F. (1994). Mathematics is a language; in D. Robitaille, D. Wheeler and C. Kieran (ed.): *Selected Lectures from the 7th International Congress on Mathematical Education* (297-309). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Špijunović, K., Maričić, S. (2011). Razvijanje kritičnega mišljenja učencev pri začetnem pouku matematike, *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26 (4), 66–76.

Dr Darjo Felda
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

ČASOVNA KOMPONENTA V MATEMATIČNEM JEZIKU

Povzetek

Matematika se gradi v družbenem okolju in predstavlja teorijo oblik in struktur, ki nastane znotraj jezika. Matematični pojmi in koncepti so posledica abstrakcije neposredne izkušnje v fizičnem svetu ter jih podajamo s posebnim jezikom, zaradi česar je matematični diskurz kompleksen, v mnogočem nevsakdanji.

V procesu učenja in poučevanja zato uporabljamo neki poseben jezik, ki naj bi bil učečim se razumljiv, a kljub temu matematično korekten in nedvoumen – to naj bi bil šolski matematični jezik. Ta je velikokrat na videz skoraj enak vsakdanjemu jeziku, pa vendar gre za specifičen jezikovni stil, ki je učeči se populaciji tuj in težak. Pri navajanju nekaterih matematičnih dejstev ali opisov se v matematičnih učbenikih in drugih učbeniških gradivih ter pri pouku uporablja časovna komponenta, ki zagotovo ni najbolj primerna, včasih celo zavajajoča. Čeprav se je že zelo udomačila in zakoreninila, bi jo bilo potrebno zamenjati s primernejšimi besednimi zvezami, ki jih nudi vsakdanji jezik. V prispevku nakažemo, kako lahko na nekaj primerih „izpilimo“ šolski matematični jezik.

Ključne besede: *matematika, matematični diskurz, učenje, poučevanje, šolski matematični jezik.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::512-028.31
Прегледни научни чланак
стр. 463–472

Проф. др Мирко Дејић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду
Доц. др Маријана Зељић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду

КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА ЗА ПОЧЕТНУ НАСТАВУ АЛГЕБРЕ

Апстракт: Методичко обликовање алгебарских садржаја и осмишљавање приступа настави алгебре је сложен процес који захтева интердисциплинарни приступ. Компетенције учитеља за наставу алгебре уобличавамо, следећи Х. Фројдентала, анализирајући садржај алгебре са три аспекта: историјски (познавање историјског развоја алгебре), научни (познавање научних основа алгебре), методички (транспоновање садржаја тако да буду прилагођени способностима ученика). Наш циљ је да сагледамо методичке компетенције које омогућавају да се познавање науке трансформише у много дубље сагледавање алгебарских појмова, које резултира осмишљавањем одговарајућих приступа и модела учења. У другом делу рада, на изабраним примерима из наставне праксе приказујемо на који начин се испољавају различите компетенције учитеља и доминатност појединачних компетенција у различитим ситуацијама.

Кључне речи: *алгебра, настава алгебре, алгебарско мишљење, компетенције учитеља.*

УВОД

Израда стандарда компетенција учитеља претпоставља приступ професији који је настао као одговор на образовну политику подизања квалитета образовања преко обезбеђивања „бољих наставника“. Са циљем подизања квалитета наставничке професије Национални просветни савет је 16.04.2011. усвојио *Стандарде компетенције за професију наставника и њихов професионални развој*. У документу је наведен скуп потребних знања и вештина које треба да поседује сваки наставник. Морамо приметити и да су компетенције формулисане доста уопштено, те као такве остављају могућност различитих интерпретација. Наш циљ је да у овом раду дубље размотримо и формулишемо компетенције учитеља за поучавање алгебре. У истраживачкој литератури ретки су радови који за предмет истраживања имају компетенције учитеља и наставника за поучавање алгебре у основној школи. У раним деведесетим годинама прошлог

века Киеран је разматрајући литературу о поучавању алгебре у школи истакла да постоји озбиљан недостатак истраживања о тој теми и указала на потребу да се издвоје и представе „начини подучавања алгебре који су другачији од начина подучавања, рецимо, геометрије или аритметике“ (Kieran 1992: 394).

Иако су познавање науке и методичко знање повезани, постоји мало истраживачких доказа који показују односе између ова два домена у процесу образовања учитеља и њиховог даљег стручног усавршавања. Познавање науке (алгебре) је неопходно (али не довољно) за успешно поучавање алгебре. Блантон и Капут (Blaton and Kaput 2001) наводе да су учитељи кључни у реформи наставе алгебре и наглашавају потребу да се учитељи у свом школовању оспособе за генерализацију и формулисање генерализација различитим језицима на садржајима у оквиру школског програма алгебре. Артиг и сарадници (Artigue at all 2001) издвајају три димензије, кроз које посматрају компетенције наставника (и учитеља) за поучавање алгебре: епистемолошка, когнитивна и дидактичка/методичка. Епистемолошка димензија нам омогућава да тачније дефинишемо на шта тачно мислимо под појмом познавања садржаја при учењу алгебре (садржај алгебре). Когнитивна димензија наглашава значај познавања науке на начин који нас води до успешног предавања алгебре. Когнитивна димензија укључује познавање: развоја алгебарског мишљења ученика, начина ученичког тумачења алгебарских појмова и симбола, проблема које ученици имају при учењу алгебре (епистемолошке и когнитивне препреке), различитих приступа учењу алгебре. Дидактичка (методичка) димензија укључује познавање: наставног плана, облика рада, извора за учење, итд. Очигледно је да методичко обликовање алгебарских садржаја и осмишљавање приступа настави алгебре захтева интердисциплинарни приступ. Следећи Фројдентала (Freudenthal 1973), компетенције учитеља за наставу алгебре посматраћемо кроз три аспекта:

- историјски (познавање историјског развоја алгебре);
- научни (познавање научних основа алгебре);
- методички (транспоновање садржаја тако да буду прилагођени способностима ученика).

ИСТОРИЈА МАТЕМАТИКЕ (АЛГЕБРЕ) – КОМПЕТЕНЦИЈЕ

За учитеље и наставнике математике веома је важно да познају генезу математичких појмова и исказа. Набројаћемо неке од разлога за то тврђење:

- У настави математике ученици често формирају одређене математичке појмове онако како су ти појмови и настали: непосредним бројањем, мерењем, запажањем итд. реалних објеката.
- Озбиљна наука лакше се приближава деци кроз историју математике. Настава постаје интересантнија и живља.

– Ученици уочавају да је математика производ стваралачке делатности људског генија током хиљада година, а не тренутна инспирација „неких паметних људи”.
– Сваки математички модел плод је вековног хватања импулса природе.
– Иако српска историја математике не обилује генијалним стваралаштвом, указивање на постигнуте резултате наших математичара код деце развија патриотско васпитање и осећај учешћа у заједничком доприносу човечанству.
– Настава математике обилује задацима проблемског карактера, чији корени сежу далеко у историју.

Потешкоће које има ученик на различитим нивоима учења могу бити блиске са онима које су искусиле генерације математичара. Постоје разлози на основу којих можемо очекивати да ће филогенеза и онтогенеза алгебаруског мишљења имати више од маргиналних сличности. Узимајући у обзир ту чињеницу, фокус интересовања учитеља треба да буду преломне тачке у развоју алгебарског мишљења. Учитељ треба да познаје природу и извор потешкоћа у сазнавању које се јављају када се направи конкретан корак напред (у историјском смислу), а ти „преломни тренуци“ кореспондирају са когнитивним тешкоћама које данашњи ученици имају када треба да начине сличан „корак напред“. Морамо уважити чињеницу да ће они кораци који су створили проблем генерацијама математичара у прошлости, бити вероватно проблематични и за данашње ученике.

Из наведеног можемо закључити каква су то знања из историје алгебре потребна учитељима да би остварили наставне циљеве прокламоване наставним програмом математике. Најшире речено, учитељи треба да познају: путеве развоја алгебарских појмова које ученици формирају; историјски развој алгебарских симбола и термина; периодизацију развоја алгебре кроз епохе; биографије великих математичара; интересантне историјске проблеме итд.

НАУЧНЕ ОСНОВЕ НАСТАВЕ АЛГЕБРЕ – КОМПЕТЕНЦИЈЕ

На учитељским факултетима у Србији се, углавном, на математичко образовање, без методике наставе математике, одваја приближно исти број кредита и часова, мада се називи предмета донекле разликују. На београдском, сомборском и врањском учитељском факултету изучава се Математика I и Математика II, на ужичком Математика, а на јагодинском Основе математике I и Основе математике II. Садржаји су углавном слични, глобално покривају основе наставе математике (прате садржаје који се изучавају у млађим разредима основне школе) и садржаје који припадају тзв. вишој математици. Основе наставе математике изучавају се кроз предмет Математика I, а виша математика

кроз предмет Математика II. Изучавање садржаја из области основа наставе математике неопходно је за рад учитеља у школи. Ти садржаји чине: елементе математичке логике; елементе теорије скупова; алгебарске структуре; реалне бројеве и њихову класификацију; основе геометрије. Сви ови садржаји су у уској вези са аритметичким и алгебарским садржајима који се изучавају у млађим разредима основне школе. Да би успешно изводили наставу алгебре, учитељи морају да познају скуповну и аксиоматску теорију заснивања природних бројева и адекватну методичку трансформацију. Алгебарски садржаји представљају појмове у вези са променљивом, изразима са променљивом, функцијама, једначинама и неједначинама.

У оквиру Математике II углавном се изучавају следећи садржаји: реалне функције, реалне променљиве; полиноми; реални низови-граничне вредности; функције непрекидног аргумента-гранична вредност и непрекидност; извод, диференцијал и непрекидност; вектори и аналитичка геометрија итд. Овај део, иако није директно везан за наставне садржаје са којима ће будући учитељи да се срећу, потребан је за опште математичко образовање и има културолошку димензију, неопходну савременом учитељу ради формирања сопственог погледа на свет и стваралаштва у настави којом ће се бавити. Изучавање ових области ће показати да је математика повезана са праксом и да је дубоко укорењена у све поре свакодневног живота. Тада нестаје одбојност према математици, јер се уочава да се без ње не може, а позитиван став је педагошки сврсисходан, јер ће га учитељи преносити на децу.

МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ НАСТАВЕ АЛГЕБРЕ – КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Изгледа да се истраживачи једногласно слажу да познавање материје које је потребно за поучавање алгебре укључује много више од познавања алгебарских појмова. Сумирајући радове 12. ICMI конференције под називом *Будућност предавања и учења алгебре* Доер (Doerr 2004: 278) истиче да „готово да нема литературе за учитеље у којој се разматрају поступци који резултирају преласком са аритметичког на алгебарско мишљење (ученика)“. Последње деценије донеле су истраживања која су имала за циљ изналажење могућности за рано алгебарско образовање и развој алгебарског мишљења, које има ширу конотацију од самог појма алгебре. Идеја није да се деци предаје формална алгебра у раном узрасту, већ да се истакну посебни аспекти алгебарског резоновања. Зато ћемо у овом раду издвојити методичке компетенције учитеља које су потребне за осмишљавање наставе у којој се развија алгебарско мишљење ученика, а не само формирање појединих алгебарских појмова.

Развијање алгебарског мишљења

Бројни аутори у својим радовима издвајају различите компоненте алгебарског мишљења. За учитеље је важно да познају суштинске карактеристике алгебарског мишљења, као и да препознају ситуације у којима могу развијати тај вид мишљења код својих ученика. Линс и Капут (Lins and J. Kaput 2001: 49) сматрају да је циљ раног алгебарског образовања „промоција флексибилног, јасног и снажног размишљања (са нагласком на уопштавању, централним делом онога што представља математичко мишљење), а не на чињењу деце бољим у алгебарској манипулацији“. Можемо рећи да је способност апстраховања и уопштавања суштинска карактеристика алгебарског мишљења. Прихватање алгебарског симболизма и „размишљање на језику симбола“ карактеристика је алгебарског мишљења која изазива бројне полемике. Уско схваћено алгебарско резоновање тиче се само алгебарско-симболичке нотације, а у ширем смислу, алгебарско резоновање везује се за многе различите системе репрезентације и уграђено је у њих. Употребу различитих репрезентација за представљање проблемских ситуација бројни аутори виде као значајну компоненту алгебарског мишљења. У том смислу Кијеран (Kieran 1996: 275) дефинише алгебарско мишљење као „употребу било које од различитих репрезентација које покривају квантитативну ситуацију на релациони начин“.

Развијање алгебарског мишљења, а не само учење алгебарских појмова и поступака изузетно је важан задатак почетне наставе алгебре. Алгебарске појмове учитељ мора изграђивати поступно, а у том процесу мора водити рачуна о корацима који воде од интуитивног прихватања до апстраховања и уопштавања. Апстракција и уопштавање су кључне карактеристике мишљења, па је од изузетног значаја да учитељ може да препозна и подстиче почетне покушаје апстраховања и уопштавања у раду својих ученика, као и да користи ситуације и примере кроз које те способности развија. Употреба различитих репрезентација за представљање алгебарских појмова значајна је за развијање значења тих појмова, па учитељ мора бити способан да сагледава и открива математичке структуре и односе у појавама окружујућег света и кад оне нису чисто математички назначене. Важан задатак учитеља је да осмишљава репрезентације различитог нивоа апстрактности и тако доприноси превазилажењу јаза између интуитивног разумевања и конвенционалног симболизма (везивање значења и симболичког изражавања). На тај начин учитељ развија значење појмова пре симболичког означавања и операсања са њима.

Већина истраживача слаже се да је доминантна разлика између аритметичког и алгебарског приступа у томе што се алгебарско мишљење фокусира на поступак, док се аритметичко мишљење усредсређује на производ, тј. на проналазак решења. Ученике треба усмеравати да приликом решавања проблема сагледају општу структуру проблема, без обзира на то да ли се задатак може решити директно или индиректно.

Школска алгебра

Као садржај школске алгебре за ниже разреде основне школе, ми ћемо издвојити следеће теме: 1. Правила којима се истичу својства аритметичких операција и њихово процедурално, реторичко и симболичко изражавање; 2. Употреба слова као ознака за непознату и променљиву. Решавање једначина и неједначина; 3. Састављање израза са променљивом којима се изражавају једноставни закони придруживања. Развијање идеје о функцији и изражавање зависности међу променљивим.

Методичка трансформација и осмишљавање целовитих приступа и модела учења ових садржаја превазилазе оквире овог рада. Наша намера је да издвојимо компетенције учитеља потребне за осмишљавање таквих приступа, а које подразумевају одговарајућа знања и способности. Учитељ треба да: обради правила аритметике заснива на интуитивном разумевању (креира адекватне примере који омогућавају интуитивно разумевање); разуме смисао видова излагања правила аритметике (процедурални, реторички и симболички), истражује њихов однос и могућност унапређивања наставе у вези са заступљеношћу и повезивањем ових видова изражавања; поступке рачунања види као примену основних правила аритметике. Што се тиче осмишљавања значења симболичких форми једначина и неједначина, учитељ треба прво да развија значење симболичких форми једначина и неједначина; као основу поступака решавања једначина види везу између одговарајућих операција; осмишљава поступак решавања неједначина ослањањем на решавање једначина уз функционалну примену правила зависности резултата операције од промене њених компонената. При почетном развијању идеје функционалне зависности учитељ треба да води рачуна о начинима представљања идеје функције: функционалну зависност представља процедурално – као однос међусобно зависних величина; осмишљава проблемске ситуације које имплицитно одражавају идеју функционалне зависности као односа везаног за појмове са значењем у окружујућој реалности блиској ученицима кроз различите форме представљања (текстуални задаци, слика, табела, формула); осмишљава задатке у којима је циљ налажење правилности у различитим контекстима, коришћење симбола и варијабли за изражавање генерализације.

Рад са даровитим ученицима. Одабир уџбеника

Широк је спектар теоријских, практичних и других знања и компетенција неопходних за успешно поучавање алгебре. У те компетенције морамо уврстити и *рад са математички даровитом децом*, као и *потребна знања за одабир доброг уџбеника*. Пре свега треба знати шта је то даровитост, а посебно даровитост за поједине области. Затим, како препознати ту даровитост код деце и како је развијати. Та знања учитељи могу стећи преко психолошких, педагошких и методичких предмета. Мишљења смо да су изборни предмети који се односе на идентификацију и рад са даровитом децом, такође веома корисни. За

рад са даровитим ученицима није довољно да наставник буде само добар стручњак, компетентан за одређену научну област, већ је потребно да буде и особа широких интересовања, истраживачког духа, да буде креативан и ентузијаста. Овакав наставник мора познавати и разумети карактеристике и потребе даровите деце. Дакле, поред високе академске припреме потребне су и високо развијене педагошке вештине[1]. Учитељ мора омогућавати деци да напредују у складу са својим могућностима, мора да познаје своје ученике, да идентификује надарене и зна како са њима да ради.

Постојање алтернативних уџбеника претпоставља одређена знања учитеља да одаберу „прави“. У многим земљама постоје педагошки институти за проучавање школског уџбеника, одржано је много међународних скупова и написано много монографија. При одабиру уџбеника треба обратити пажњу на: *наставни програм*; *структуру* и *логички след тема*; *структуру саме теме*; *мање целине* (*наставне јединице*); *садржај*; *методику излагања*; *математичке задатке; научност изложених појмова*; *илустрације*; *мотивацију*; *повезивање градива са свакодневним животом; везу математике са другим предметима; закључке* (правила, начине решавања итд.); *писца/писце уџбеника*; *издавача* итд.[2]

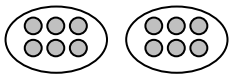
Као што видимо, критеријума је много, мада смо се трудили да их сведемо на најмању меру. Да би их учитељ примењивао, није довољно знати их таксативно, већ се иза сваког критеријума налази велико методичко, психолошко и педагошко знање.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

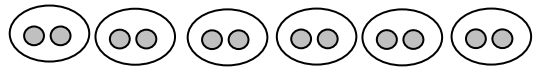
Изнет је мали део компетенција учитеља, које су, по нашем мишљењу, важне у осмишљавању и успешној реализацији наставе алгебре. Због ограничености простора нисмо били у могућности да детаљније елаборирамо изнете тврдње. Као показатељ сложености компетенција учитеља за наставу алгебре наводимо следећи пример.

Често се у нашим, а и у страним уџбеницима може видети извођење правила коришћењем методе непотпуне индукције. Једначењем израза, на основу срачунавања њихове бројевне вредности не стварамо интуитивну основу за прихватање правила. Такође, присутни су и покушаји да се правило „илуструје” на следећи начин:

[1] О компетенцијама учитеља за рад са математички надареним ученицима видети детаљније у раду Дејић и др. 2009.
[2] О овим критеријумима и њиховој заступљености у постојећим уџбеницима видети детаљније у раду Ђокић, О., Дејић, М. 2008.



$2 \cdot 6 = 12$

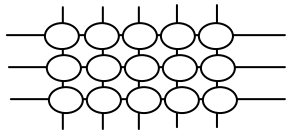


$6 \cdot 2 = 12$

$$2 \cdot 6 = 6 \cdot 2$$

Слика 1.

Овакве слике не сугеришу значење правила, нити изразе доводе у везу. Овакав пут је погрешан, а грешка настаје *због непознавања чисто математичких чињеница*. Иако су вредности израза на левој и десној страни једнакости $2 \cdot 6 = 6 \cdot 2$ једнаке, деца нису убеђена у важење правила јер израз на левој страни представља број елемената једног, а израз на десној страни другог скупа. Замена места чинилаца мора да се темељи на принципу инваријантности броја који не зависи од нашег начина посматрања (истог, а не различитих скупова) скупа. Правило замене места чинилаца везујемо за мултипликативну схему коју представљамо у виду правоугаоне слагалице. Посматрањем правоугаоних слагалица двојако – по врстама и колонама – пишемо производе са два редоследа чинилаца, чијим једначењем (као ознака за исти број) изводимо правило размене места чинилаца:



$3 \cdot 5 = 5 \cdot 3$

Слика 2.

Учитељ мора знати да ће се ово правило „развити“ у аксиому комутативности множења. Значи, циљ и на млађем узрасту не може бити само механичка примена, тј. рачунање на два начина, већ разумевање и *уопштавање*. Уколико се симболи уводе без адекватне основе (изабране *репрезентације*) која даје значење симболичким манипулацијама, ученици могу испољавати преурањену формализацију и језик симбола постаје семантички празан.

Као што смо већ нагласили, има много практичних и теоретских питања која су остала без одговора о томе како учитељи постају успешни у поучавању алгебре. Сматрамо да смо овим радом понудили једно од могућих решења у структури и разради компетенција учитеља за поучавање алгебре.

Литература

Artigue, M., Assude, T., Grugeon, B., & Lenfant, A. (2001). Teaching and learning algebra: Approaching complexity through complementary perspectives. In H. Chick, K. Stacey, J. Vincent, & J. Vincent (Eds.), *The future of the teaching and learning of algebra* (Proceedings of the ICMI Study Conference, pp. 21–32). Melbourne, Australia: The University of Melbourne.

Blaton, M., Kaput, J. (2001): Algebrafying the elementary mathematics experience. In H. Chick, K. Stacey, J. Vincent, & J. Vincent (Eds.), *The Future of the Teaching and Learning of Algebra* (Proceedings of the 12th ICMI Study Conference, pp. 87–95). Melbourne, Australia: The University of Melbourne.

Дејић, М., Ћебић, С., Михајловић, А. (2009). *Математичка даровитост и креативност*. Панчево: Регионални центар за таленте „Михајло Пупин“.

Дејић, М. (2010). *Методика наставе математике*. Београд: Учитељски факултет.

Doerr, H. M. (2004). Teachers' knowledge and the teaching of algebra. In K. Stacey, H. Chick & M. Kendal (Eds.), *The Future of the Teaching and Learning of Algebra: The 12th ICMI Stud*y (pp. 267–90). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Ђокић, О., Дејић, М. (2008). Како учитељ може да изабере уџбеник математике. У *Методички аспекти наставе математике* (стр. 45–61). Јагодина: Учитељски факултет.

Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p.p. 390–419), New York: Macmillan.

Lins, R, Kaput. J. (2001).The Early Development of Algebraic Reasoning: The Current State of the Field. In H. Chick, K. Stacey, J. Vincent & J. Vincent (Eds.), *The Future of the Teaching and Learning of Algebra* (Proceedings of the 12th ICMI Study Conference, pp. 47–70). Melbourne, Australia: The University of Melbourne.

Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an Educational Task.* Dordecht, Holland: D. Reidel Publishing Company *and technical basis*.

Проф. Д-р Мирко Деич
Белградский университет, Учительский факультет в Белграде
Марианна Зелич
Белградский университет, Учительский факультет в Белграде

КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРЕ

Резюме

Методологическое конструирование алгебраических содержаний и смысловой подходов к преподаванию алгебры представляет собой сложный процесс, который требует междисциплинарного подхода. Компетенции учителей для преподавания алгебры мы формируем, следуя учению Х. Фройдентала, анализируя содержание алгебры из трех аспектов: исторический (знание исторического развития алгебры), научный (знание научных основ обучения алгебре), методический (транспозиция содержания, чтобы были адаптированы к способностям студентов). Наша цель – изучение методических компетенций, которые позволяют, чтобы знание науки трансформировалось в намного более глубокое понимание алгебраических понятий, которое придает смысл соответствующим подходам и моделям обучения. Во второй части на отдельных примерах из педагогической практики показываем, каким способом проявляются различные компетенции учителей и доминирование отдельных компетенций в различных ситуациях.

Ключевые слова: *алгебра, преподавания алгебры, алгебраические мышления, компетенции учителей.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::51
Прегледни научни чланак
стр. 473–482

Доц. др Нела Малиновић Јовановић
Универзитет у Нишу, Учитељски факултету Врању
Доц. др Синиша Стојановић
Универзитет у Нишу, Учитељски факултету Врању

ЕФИКАСНОСТ ОСТВАРИВАЊА ПРОГРАМСКИХ ЗАДАТАКА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈА ЗНАЊА УЧЕНИКА

Апстракт: Ефикасност образовања у великој мери зависи од тога како се неко образује, да ли је и колико мотивисан и да ли ангажује све своје умне и стваралачке способности. Остварује се само ако се знања усвајају свесно и ако омогућавају успешну практичну примену. Због тога се, при вредновању ефикасности, узима у обзир и колико су стечена знања применљива и функционална, тј. колико су операционализована тако да ученици умеју да их користе у решавању проблема и усвајању математичких знања.

У раду аутори испитују степен остварености програмских задатака почетне наставе математике, управо у уопштавању и примени стечених знања. Циљ је био испитати степен операционализације и класификације програмских задатака наставе у погледу конкретизације, реализације и могућности провере остварености захтева, а испитано је и постојање разлике у успеху ученика III и IV разреда.

Резултати истраживања спроведеног на узорку од 656 ученика указују на то да ученици углавном могу да остваре предвиђене програмске задатке, као и да не постоји статистички значајна разлика у успеху ученика III и IV разреда када су у питању ова знања. Добијени резултати могу допринети: вредновању ефикасности образовања, ефикаснијој индивидуализацији процеса учења, стицању квалитетнијег знања и др.

Кључне речи: *Уопштавање и примена, оперативна знања, таксономија, ефикасност образовања, степен остваривања програмских задатака.*

Математички појмови су апстрактни појмови па, када се о њима говори, имају се у виду они који садрже одређена општа својства из области квантитативних односа и просторних облика, док су остала својства реалне стварности занемарена. Развијање способности за апстраховање код ученика веома је тежак и одговоран задатак наставе математике, што је нарочито значајно у почетној настави када треба водити рачуна и о развоју когнитивних структура деце овог узраста.

Насупрот апстрактним математичким појмовима стоји чињеница да је већина онога што се учи намењена примени стечених знања у реалним животним ситуацијама. Такође, и ефикасност образовања у великој мери зависи од тога како се неко образује, да ли ангажује све своје умне и стваралачке способности или пасивно усваја готове чињенице. Као мерило степена ефикасности може се узимати и квантитет, али само ако то знање има и одговарајући квалитет, ако је усвојено с разумевањем и ако њиме човек може да се служи у свакодневној практичној делатности. Због тога, оспособљавање ученика за операционализацију апстрактних математичких појмова, односно за њихову исправну примену у ситуацијама у којима путеви и начини решавања нису стриктно одређени представља корак напред у реализовању промена у приступу садржајима наставе. Јер, *поседовање неког знања и способност његове примене нису иста ствар* (Horrocks, 1946).

Имајући то у виду, неки аутори су образовне циљеве и задатке класификовали у категорије и разрадили таксономију тих категорија која чини један педагошко-логичко-психолошки систем. Један од твораца таксономије наставних задатака у свету Б. Блум (Blum, 1981) је, имајући у виду чињеницу да се знања организована у систем боље усвајају и брже памте од изолованих и неповезаних чињеница, разрадио таксономију у области когнитивног подручја која се показала као веома ефикасна за унапређивање процеса наставе. Међутим, одређивање јасне границе између категорија знања и способности, односно одређивање образовних нивоа јавља се као проблем, за шта у свету не постоји идеална методологија. Сходно томе, поставља се и проблем формулисања и валидности задатака у тестовима, који би били индикатори и мерили знање и понашање карактеристично за сваку од категорија.

Због тога, утврђивање степена остварености (ефикасности) програмских задатака почетне наставе математике у категорији операционалности ово истраживање чини педагошки оправданим и значајним за процес образовања.

У прилог томе говоре и резултати многих истраживања, између осталог и TIMSS пројекта који се бави и постигнућима ученика која се односе на квалитет њиховог знања, за чију је процену коришћена Блумова таксономија у когнитивном подручју. Да је тешко повући јасну границу између врсте знања и мисаоних операција неопходних за разумевање садржаја који се уче, свесни су и састављачи ових истраживања, па у сваком наредном циклусу мењају и задатке и одреднице знања (Milanović Nahod 2005: 347).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ истраживања био је да се *конструише модел за описивање оперативног нивоа знања, инструменти провере, формулишу минимални критеријуми постигнућа и на основу тога утврди ефикасност остваривања (степен остварености) програмских задатака наставе о природним бројевима у III и IV*

разреду у категорији операционалности. Такође, с обзиром да је структура садржаја о природним бројевима таква да чини систем појмова концентрично распоређених по разредима, који се уводе поступно и знања стечена у једном од разреда, надограђују и проширују она стечена у претходним разредима, намера је била и да се испита да ли ученици напредују са порастом образовног узраста.

У истраживању је коришћена дескриптивна метода у аналитичкој и класификационој варијанти. У оквиру дескриптивне методе примењивана је техника анализе садржаја и тестирање. Техника *анализе садржаја* коришћена је за описивање нивоа операционалности који обезбеђује основу за доношење закључака о успеху ученика, као и за испитивање валидности задатака датих у тестовима.

Опис нивоа операционалности извршен је на основу таксономског модела операционализације циља и задатака наставе математике (Malinović Jovanović 2009: 618–631). Модел је рађен према Блумовој таксономији у когнитивном подручју и садржи пет главних категорија и то: *препознавање, репродукција, схватање, операционалност и креативно решавање проблема.* Категорије су хијерархијски поређане према нивоима знања по квалитету, и за сваку су дефинисане поткатегорије које детаљније одређују садржаје образовних циљева сваке категорије. За овај рад значајна је категорија операционалности, па наводимо њене карактеристике и дефинисане поткатегорије.

Карактеристике: Знање које укључује *операционалност* је, после схватања, следећи ниво на коме се садржаји усвајају с *разумевањем*. Знање *уопштавања (генерализације)* јесте виши степен сазнања с разумевањем и започиње знањем начина, правила повезивања чињеница и делова садржаја у целине, при чему треба познавати и методе класификовања, ако се ради о сличним и различитим деловима. Такође, од значаја је и познавање логике, смисла у грађи при стварању кохерентне целине. У операционализацији знања значајна је и *примена* знања у пракси, односно способност ученика да се наученим може служити у сличним ситуацијама.

Поткатегорије:

– *Познавање смисла, логике уопштавања:* знати логику индуктивног начина упознавања појмова; познавати смисао генерализације при усвајању правила, метода и закона рачунских операција; изложити садржаје логички и с разумевањем.
– *Знати стечено знање примењивати у пракси:* примењивати знање у ситуацијама сличним упознатим; знати издвојити битно и апстраховати споредно при изграђивању појмова природног броја; знати логички поступак долажења до решења задатка.

У сагледавању степена остварености програмских задатака наставе о природним бројевима у III и IV разреду пошло се од операционализације задатака почетне наставе математике и описа нивоа операционалности. За утврђивање степена остварености програмских задатака, конструисани су *критеријски тестови знања* којима се утврђује ***шта*** и ***до ког нивоа*** по

квалитету су ученици савладали од онога што је планирано у одређеном предмету (Vučić 1979: 26–35). Програмски задаци дефинисани на нивоу разреда, који одређују ***шта*** треба ученици да знају након обраде садржаја, дати су у наставном програму математике за основну школу и овде их нећемо наводити.

Конструисана су два теста и то по један у III и IV разреду. За сваки програмски задатак како у III тако и у IV разреду предвиђена су питања и задаци којима је вршена евалуација. Број задатака у тестовима зависио је од захтева који су обухваћени датим програмским задатком и нису рангирани по комплексности. Коришћени су задаци отвореног типа прилагођени опису категорије операционалности.

Интерпретација резултата тестова односила се на проценат решености задатака, а класификација степена остварености дата је у *табели 1*.

Табела 1. *Интерпретација резултата с обзиром на степен остварености програмских задатака*

Проценат решености задатака				
0%-20.00%	20.01%-40.00%	40.01%-60.00%	60.01%-80.00%	80.01%-100%
Ниво операционалности				
Врло низак ниво	Низак ниво	Просечан ниво	Изнадпросечан ниво	Висок ниво

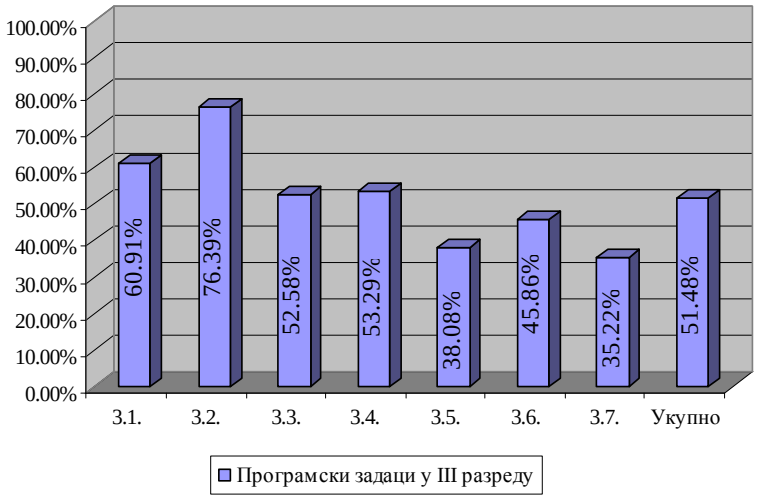
За потребе истраживања било је потребно утврдити и критеријуме који ће бити показатељ да су ученици у могућности да остваре програмске задатке у овој категорији па је, за минималне критеријуме постигнућа, узет достигнут просечан ниво.

Евалуација се односила на степен остварености програмских задатака наставе о природним бројевима. Највећи број програмских задатака у оквиру једног разреда омогућава брзу, непосредну евалуацију. Ради се о крајњој евалуацији, па се за сваки програмски задатак могу постизати и виши нивои знања по квалитету од оних који су садржани у њему. Наиме, знања која се стичу на почетку школске године биће вишег нивоа на крају, јер ће бити интегрисана у систем знања која следе.

Узорак се односио на популацију ученика основних школа Пчињског округа. Тестирани су ученици три основне школе и то: по пет одељења ученика III и IV разреда ОШ „Радоје Домановић“, шест одељења III и пет одељења IV разреда ОШ „Вук Караџић“ и по три одељења III и IV разреда ОШ „Јован Јовановић Змај“ из Врања. Укупно је тестирано 323 ученика III и 298 ученика IV разреда. С обзиром да се ради о садржајима који се изучавају током целе школске године, истраживање је обављено крајем другог полугођа, у периоду мај – јуни.

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Ради утврђивања степена остварености програмских задатака који се односе на садржаје о природним бројевима у категорији операционалности, израчунат је проценат решености програмских задатака у III и IV разреду, представљен графиконима 1 и 2.



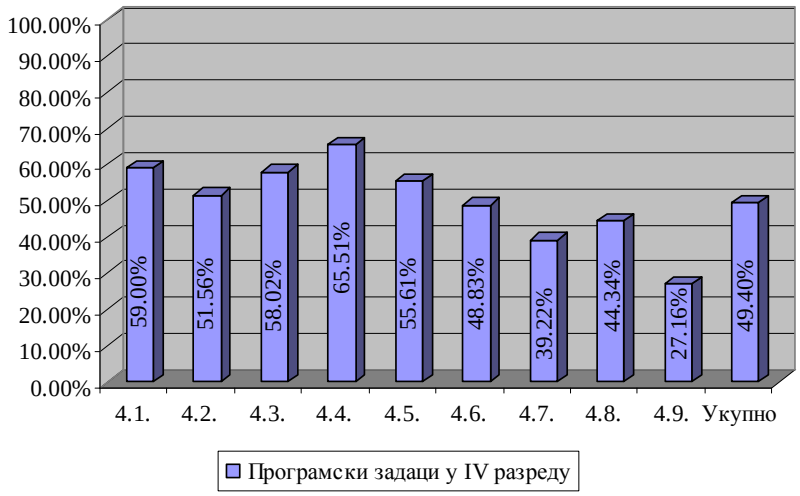
Графикон 1. *Степен остварености програмских задатака у III разреду*

Узимајући табелу интерпретације резултата као критеријум успешности, у III разреду ученици су постигли:

– ***низак ниво*** у решавању задатака који се односе на програмске задатке 3.5. и 3.7., односно на израчунавање вредности бројевног израза са највише три операције и одређивање вредности израза са словима из дате вредности слова и решавање текстуалних задатака;

– ***просечан ниво*** у случајевима програмских задатака 3.3., 3.4. и 3.6., односно у решавању задатака који се односе на: коришћење својстава рачунских операција за рационалније рачунање и читање и записивање помоћу слова истих, познавање зависности резултата од компонената операције и решавање једноставнијих једначина у скупу бројева до 1000;

– ***изнадпросечан ниво*** у решавању задатака који се односе на програмске задатке 3.1. и 3.2., односно на читање, писање и упоређивање природних бројева до 1000 и успешно обављање рачунских операција у скупу бројева до 1000.



Графикон 2. *Степен остварености програмских задатака у IV разреду*

У IV разреду ученици су постигли:

– ***низак ниво*** у решавању задатака који се односе на програмски задатак 4.7. и 4.9., односно на читање, састављање и израчунавање вредности израза са више операција и решавање задатака датих у текстуалној форми;

– ***просечан ниво*** у решавању задатака који се односе на први, други, трећи, пети, шести и осми програмски задатак (читање и писање природних бројева у декадном бројевном систему; познавање уређености скупа N; придруживање природним бројевима тачака бројевне праве; примена и записивање помоћу слова основних својстава рачунских операција; уочавање функционалне зависности на примерима зависности између резултата и компонената операција и решавање једначина и неједначина у скупу природних бројева);

– ***изнадпросечан ниво*** у решавању задатака који се односе на програмски задатак 4.4., тј. на разумевање изводљивости операција у скупу N.

На основу добијених резултата и формулисаних минималних критеријума постигнућа у категорији операционалности, може се закључити да ученици не могу да постигну програмске задатке 3.5. и 3.7. у III, као и 4.7. и 4.9. у IV разреду, а који се односе на читање, састављање и израчунавање вредности израза са више операција и решавање задатака датих у текстуалној форми у оба разреда, с обзиром да су решавајући задатке ове категорије постигли низак ниво знања.

Ако посматрамо укупан проценат решености задатака ове категорије, видимо да су ученици у оба случаја постигли просечан ниво знања јер су решили 51.48% у III, односно 49.40% у IV разреду.

Ради утврђивања разлике између успеха ученика на различитим образовним узрастима, израчуната је одговарајућа *t*-вредност. Добијена *t*-вредност (t = -0.513, D_{fIII} = 323, D_{fIV} = 289) не указује на постојање статистички значајне разлике, па не можемо тврдити да је степен остварености задатака наставе о природним бројевима већи у IV у односу на III разред основне школе, односно ученици нису напредовали са порастом образовног узраста.

Ради утврђивања, у којим садржајима су ученици бољи или лошији у односу на образовни узраст, упоређивани су добијени резултати који се односе на програмске задатке који садрже исте захтеве и односе се на сличне садржаје који се на различитим образовним узрастима изучавају у различитим блоковима бројева (блок стотине, блок хиљаде и свих природних бројева).

Ако се посматрају програмски задаци који се односе на садржаје о природним бројевима у III и IV разреду, упоређивани су следећи задаци:

– који се односе на читање, писање и упоређивање природних бројева, односно познавање уређености скупа *N* у скупу бројева до 1000 и на целом скупу природних бројева, односно програмски задатак 3.1. у III и 4.1. и 4.2. у IV разреду;

– 3.3. у III и 4.5. у IV разреду, који се односе на коришћење и примену основних својстава рачунских операција, као и њихово записивање помоћу слова у скупу бројева до 1000 и у скупу *N*;

– 3.4. и 4.6. који се односе на познавање зависности између резултата и компонената операције у скупу бројева до 1000 у III, и у скупу *N* у IV разреду;

– 3.5. и 4.7. који се односе на читање, састављање и израчунавање вредности бројевног израза, као и одређивање вредности израза са словима за дате вредности слова у III и IV разреду;

– 3.6. и 4.8. у III и IV разреду који се односе на решавање једначина и неједначина у скупу бројева до 1000, односно у скупу *N* и

– 3.7. и 4.9. који се односе на решавање текстуалних задатака помоћу израза и једначина у скупу бројева до 1000 и скупу *N*.

Програмски задаци 4.3. и 4.4. који се односе на разумевање изводљивости рачунских операција у скупу природних бројева, као и придруживање бројевима тачака бројевне праве, немају одговарајући еквивалент у III разреду и нису узети у обзир приликом поређења резултата. У вези с тим, напомињемо да се ученици срећу с бројевном правом још у I разреду, па није баш најјасније зашто ови садржаји нису обухваћени одговарајућим програмским задатком у III разреду. Затим, наставним програмом математике, није формулисан програмски задатак који се односи на успешно обављање рачунских операција у скупу природних бројева у IV разреду, тако да програмски задатак 3.2. који се односи на ове садржаје у III разреду, такође није упоређиван ни са једним у IV разреду.

С обзиром на претпоставку да ће ученици вишег образовног узраста бити успешнији у решавању задатака, посматран је успех ученика у IV, у односу на њихов успех у III разреду, па ће у складу са тим бити интерпретирани резултати.

Први програмски задатак у III разреду односи се на знања која су у IV разреду дата у два програмска задатка (4.1. и 4.2.), па су за упоређивање успеха ученика у решавању задатака који се односе на ове програмске задатке, посебно су обрађени одговарајући резултати који су дати у *табели 4*.

Табела 4. *Проценат решености првог и другог дела програмског задатка 3.1.*

N	Програмски задатак					
	3.1/1 (читање и писање)			3.1/2 (упоређивање)		
	Могућ број поена	Сум	%	Могућ број поена	Сум	%
323	969	608	62.74	323	179	55.42

Проценат решености осталих програмских задатака дат је графиконима 1. и 2. Такође, израчуната је *t*-вредност разлике између процената успеха ученика у IV у односу на њихов успех у III разреду, у решавању задатака који мере степен остварености еквивалентних програмских задатака, у категорији операционалности. Добијени резултати дати су у *табели 5*.

Табела 5. *Статистичка значајност разлика програмских задатака у III и IV разреду*

Еквивалентни програмски задаци													
4.1. и 3.1/1		4.2. и 3.1/2		4.5. и 3.3.		4.6. и 3.4.		4.7. и 3.5.		4.8. и 3.6.		4.9. и 3.7.	
t	*p*	*t*	*p*	*t*	*p*	*t*	*p*	*t*	*p*	*t*	*p*	*t*	*p*
-0.945	----	-0.955	----	0.750	----	-1101	----	0.289	----	-0.377	----	-2.157	0.05

На основу добијених резултата видимо да од могућих седам програмских задатака који се могу упоређивати, статистички значајна разлика постоји само у једном случају и то у решавању задатака датих у текстуалној форми. Разлика је значајна на нивоу 0.05 и то у корист успеха ученика III разреда у односу на исте у IV разреду с обзиром да има негативну вредност.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Резултати добијени истраживањем указују на то да ученици не могу да постигну оне програмске задатке дате у наставном програму математике за основну школу који се односе на читање, састављање и израчунавање вредности израза са више операција и решавање задатака датих у текстуалној форми, како у III тако и у IV разреду, када је у питању уопштавање и примена стечених знања, док све остале могу.

Када је у питању успех ученика у односу на њихов образовни узраст у категорији операционалности, добијени резултати указују на чињеницу да ученици IV разреда не показују боље резултате у односу на ученике III разреда. У случају програмског задатка који се односи на решавање текстуалних задатака, добијени резултати указују чак и на назадовање ученика, што није очекивано, с обзиром да се знања о природним бројевима која ученици стичу у III и IV разреду односе на исте захтеве и заснивају на истим поступцима, а изучавају се у различитим блоковима бројева (блок хиљаде и свих природних бројева).

С обзиром на структуру садржаја о природним бројевима и путеве њиховог изграђивања и формирања у почетној настави математике, добијени резултати указују и на то да се еквивалентни садржаји усвајају без ослонца на знања која су ученици стекли о њима у претходним разредима. Непостојање разлике успеха ученика на различитим образовним узрастима последица је и чињенице да се код нас ретко користе критеријски тестови којима би се утврдило шта су ученици постигли и до ког нивоа по квалитету у односу на постављене циљеве. Тиме би се стекао увид у њихово напредовање или назадовање, на основу чега би могао да се разради систем за адекватно планирање процеса и поступака у настави, као и за праћење ефеката рада на свим нивоима.

Резултати до којих се дошло овим истраживањем могу допринети промени у приступу садржајима наставе и то: у мењању и иновирању наставног програма математике, ефикаснијој индивидуализацији процеса учења, стицању трајнијег и квалитетнијег знања и др.

Литература

Блум, Б. (1981). *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева, Когнитивно подручје*, Београд: Републички завод за унапређење васпитања и образовања.

Богдановић, С., Малиновић Јовановић, Н. (2009). Таксономски модел и степен остварености задатака наставе математике у III разреду основне школе. *Педагогија*, бр. 4, Београд, 618–631.

Вучић, Л. (1979). Критеријски тестови. *Психологија*, бр. 3–4, Београд, 26–35.

Милановић Наход, С. (2005). Знање ученика од очекиваног до оствареног. У: *TIMSS 2003 у Србији: Резултати међународног истраживања постигнућа ученика основне школе из математике и природних наука*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 327–350.

Наставни план и програм за основну школу у Републици Србији (1996). Београд: Архимедес.

Horrocks, J. (1946). The relationship between Knowledge of Human Development and Use of Such Knowledge. *Journal of Applied Psychology*, no. 30, 501–507.

Doc. dr Nela Malinović Jovanović
University of Nis, Teacher-training Faculty in Vranje
Doc. dr Siniša Stojanović
University of Nis, Teacher-training Faculty in Vranje

EFFICIENCY OF OBJECTIVES ACCOMPLISHMENT IN TEACHING INITIAL MATHEMATICS AND OPERATIONALIZATION OF STUDENTS KNOWLEDGE

Summary

The efficiency of education largely depends on how does one educated, whether and how is motivated for educational activity and whether engages all his intellectual and creative abilities or passively adopt the finished facts. It is achieved only if knowledge is acquire consciously and enables the successful practical application. Therefore, when evaluating the efficiency, among others, take into consideration how acquired knowledge is applicable and functional i.e. how much is operationalized, so that students know how to use them to solve a variety of problems, and to acquire new mathematical knowledge.

In this work of paper authors deals with examination the level of objectives accomplishment, concerning the above mentioned application and generalization, in teaching initial mathematics within natural numbers content. More precisely, the goal was to examine the level of objectives operationalization and classification concerning concretization, realization and possibility to verify achievement of demanded requests. It was also investigated whether there are differences between success of the third and fourth grade students.

The results of research conducted on a sample of 656 students indicate that students can accomplish given objectives in respect to previously defined accomplishment criterions, and that there was no statistically significant difference in the success of the third and fourth grade when it comes to this kind of knowledge. Given results may contribute the changing of teaching approaches as follows: in efficiency of education evaluation, the way of presentation of programmes contents, efficient individualization of the process of learning, acquisition of permanent and higher quality of knowledge, etc.

Key words: *application and generalization, operative knowledge, taxonomy, efficiency of education, the level of objectives accomplishment.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 510.21(497.11)
Прегледни научни чланак
стр. 483–490

Доц. др Илијана Р. Чутура
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина
Доц. др Ненад Р. Вуловић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина

САВРЕМЕНА КУЛТУРА И РЕАЛНОСТ У КРЕИРАЊУ МАТЕМАТИЧКИХ ПРОБЛЕМА*

Апстракт: Предмет рада јесте утицај савремене културе и веза са реалношћу у текстуалном уобличавању математичких проблема од стране ученика. У раду се представљају резултати истраживања које је укључило 150 ученика узраста 10 година, из Јагодине и Крагујевца. Испитаници су добили задатак да текстуално представе математичке изразе. Примењена методологија је комплексна и укључује статистичке методе и квалитативну анализу текста. Циљ истраживања био је одређивање степена утицаја савремених културних образаца и кореспондентности са реалним животним релацијама. При том се уважавају карактеристике аритметичких текстуалних задатака као специфичног жанра: сажетост, присуство квантитативних података и лексема које кореспондирају са математичким операцијама и обавезност захтева за израчунавање нумеричког одговора. Текстуални математички задаци не дозвољавају високу лексичку разноврсност и иновативност, па их не показују ни текстови испитаника. У тематском смислу, ученици су показали висок утицај савремених (суб)културних образаца, везујући се за потрошачки и „сакупљачки“ стереотип, и везаност за непосредна искуства свакодневног дечјег живота.

Кључне речи: *култура, реалне ситуације, математика, аритметички текстуални проблеми, креирање текста.*

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Предмет рада јесте утицај савремених културних образаца у текстуалном уобличавању математичких проблема од стране ученика. Анализа је усмерена на категоризацију текстуалних задатака које су ученици формирали на основу задатог математичког израза. Резултати анализе упућују и на утицај

* Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамика структура савременог српског језика*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

устаљених образаца на форму и садржај текстова које ученици преузимају као одређену врсту стереотипа.[1]

У раду се представљају резултати истраживања које је укључило сто педесет ученика четвртог разреда основних школа из Јагодине и Крагујевца. Испитаници су добили задатак да текстуално представе по три задата математичка израза. Примењена методологија укључује статистичке методе и квалитативну анализу текста.

Аритметички текстуални задаци припадају научно-уџбеничком функционалном стилу (подстилу) чија је основна карактеристика егзактност (Tošović 2002: 266–273). Као такви, они представљају веома кратке текстове који пружају неке квантитативне податке и захтевају најчешће нумерички одговор (Verschaffel et al. 2000), а најчешће описују ситуације директно везане за искуство ученика (Gkoris et al. 2012). Текстуалне стратегије формирања ових задатака могу се свести на сажетост и изостављање свега редундантног. Типским их чини то што су везани за квантитативне податке и математичке операције, те се обавезне лексеме у њима могу категоризовати у неколико група: (а) оне које изражавају објекат квантификације, (б) оне које изражавају меру или количину и (в) оне које кореспондирају са математичким операцијама. Постављајући пред ученике задатак да сами формулишу текст, на основу типа наведених обавезних и присуства факултативних елемената, покушали смо да утврдимо и степен креативности ученика. Овако постављен циљ истраживања у директну везу доводи способност разумевања математичког израза и вербалну флуентност која спада у једну од темељних карактеристика креативног мишљења, те је повезана са низом фактора. Тако, на пример, у истраживању које је укључило ученике шестог и седмог разреда, С. Максић и Л. Тењовић закључују да је „ширина интересовања позитивно повезана са вербалном флуентношћу, при чему је веза нешто израженија код дечака“ (Maksić i Tenjović 2008: 318), али и са степеном научних интересовања (Исто: 324).

Задатак спада у отворене математичке проблеме којима се у новије време посвећује посебна пажња у методици наставе математике.[2] Терминолошки,

[1] На пример, о скромном репертоару и стереотипности приказивања женских и мушких ликова у уџбеницима природе и друштва в. Marinković, Pešikan (1999).

[2] Овом приступу посвећена је докторска дисертација Александре Михајловић, која наглашава: „Повећана забринутост због тога што школе производе младе који пасивно слушају и експерти су за инертно меморисање знања, за извршавање поједностављених, шаблонских задатака – покренула је иницијативу за усвајање тзв. отвореног приступа у учењу математике (Foong 2000: 50). Наставници се охрабрују да развијају окружења за учење у којима ће њихови ученици имати више времена и простора за рефлексију, дискусију и самостално истраживање. У таквим разредима наставници обезбеђују ученицима отворено окружење за учење у форми проблема отвореног типа који су интегрисани и постављени у контекст реалног живота“ (Mihajlović 2012: 52). Е. Пехконен (Pehkonen, 2007) износи податак да чак и у финском систему, који у интернационалним истраживањима постигнућа даје најбоље резултате, решавање проблема у настави математике није довољно развијено: „we might say that only few teachers are teaching via problem solving, while most of them teach something

назив *отворени приступ* и сам спада у „отворене проблеме“ с обзиром на то да се под њим подразумевају, у ужем смислу, проблеми који имају више од једног тачног решења. У ширем смислу, проблеми отвореног типа обухватају и оне који имају једно решење до којег је могуће доћи на различите начине (за преглед литературе о овом питању в. Mihajlović 2012: 63). Стога задатак који смо поставили пред ученике посматрамо у контексту отвореног приступа, као „проблем VII типа“ на матрици континуума проблема (Mihajlović 2012: 72).

Писање у процесу учења математике представља „прави изазов“ за ученике (Mihajlović i Egerić 2012: 26), било да се ради о „бележењу корака у процесу мишљења“, формулисању описа и објашњења, или осмишљавању математичких вежби и задатака (Исто: 26). Тако се у процесу повезивања језичког изражавања и математичких способности, што је и једна од компоненти захтева овог истраживања, удружују умења различитог типа за која је утврђен висок степен повезаности.[3]

1. КУЛТУРНИ ОБРАСЦИ

Текстуални задаци које су ученици уобличили слободно бирајући све елементе показују да културни обрасци у приличној мери утичу на начин размишљања и формирање система вредности (упор. Chinn, 2007). Већ је показано да су најзапостављенији одређени васпитно-образовни циљеви директно везани за развијање вредносних оријентација, решавања проблема и способност примене стечених знања у новим ситуацијама (в. Pešikan 2010: 160). Српско образовање које се „ослобађа наслеђа партијско-државног централизма“ (Avramović 2003: 51) заправо трпи нови баласт: утицаје нове „идеологије“ у којој доминира „феномен нагомилавања“, а „роба симболички и дословно конкурише људима“ (Tomić 2008: 181–182).

Утицај доминантних културних и социјалних образаца видљив је у избору тема задатака.[4] Потрошачка идеологија огледа се у избору објеката квантификације, те је валута (најчешће домаћа, а знатно ређе и страна) предмет рачу-

about problem solving. The latter means that they might use some mathematical puzzles in their teaching or have a problem box in their class or something similar. And the former states that these teachers use problem solving as a teaching method, and that is still very rare“.

[3] Да су и поремећаји везани за аритметичке и језичке способности повезани у високој мери, показују истраживања о вези између дискалкулије и дислексије (в. нпр. Van Daal et al. 2013).

[4] Ово је и очекивано („teachers and students turn to phenomena immediately around them as the foundation for curriculum development” (Smith 2002: 593)), али је циљ наше анализе у овом делу истраживања да утврдимо који сегменти непосредне реалности ученицима служе као извор формулисања проблемске ситуације. Изван школског живота, проблематичним се показује то што реални свет није подељен по унапред дефинисаним „шавовима“, већ је реални свет по својим иманентним карактеристикама комплексан, нелинеарно уређен и дисциплинарно несегментиран (Barab & Squire 2004: 11).

на. О томе довољно говори податак да су ученици 73,33% задатака уобличили са основном јединицом рачуна *динар*, *евро* [*еуро*] (4,00%) или *долар* (2,00%). Именичку лексему *новчић* као јединицу квантификације употребљава мали број ученика (2%), лишавајући је односа са реалном економском вредношћу.

Висока је корелација лексема које именују новчане јединице или представљају глаголе плаћања са текстовима везаним за плаћање кућних обавеза. Тако у задацима *мама и тата* плаћају „интернет“, „кабловску“, „струју“, рате за годишњи одмор и сл. (табела 1).

Табела 1. *Тема задатака у радовима ученика*

Тема	интернет	кабловска	струја	рата	остало
Заступљеност	19,10%	23,64%	13,64%	13,64%	33,62%

Овакав резултат може се окарактерисати и као одраз оптерећености деце лошим социјално-економским стањем, и као ефекат „потрошачке“ масовне културе. Несумњиво, у томе велику улогу имају медији који „углавном негују паланачки дух не разумевајући на прави начин суштинске новине. (...) Непрестане приче о новцу замарају гледаоце нарочито ако се то саопштава соцреалистичком препознатљивом формулацијом да смо остали у ситуацији да немамо средстава“ (Stanojević 2013: 499). Оптерећеност материјалним иметком заправо је један од кључних проблема савременог друштва, што потврђује и социолог З. Томић: „Као што у бајци „Ивица и Марица“ изгладнела деца бивају фасцинирана „кућом од слаткиша“, тако и савремени човек уроњен у свет потрошње, с расипним обиљем производа, слика и услуга, у еуфоричној атмосфери искушења и блискости, није превасходно опчињен могућностима акумулације, већ пре свега спектаклом избора, његовим хиперумножавањем које изобиље чини могућим“ (Tomić 2008: 181).

Тако ће ученици четвртог разреда основне школе употребљавати следеће финансијске конструкте: *плата*, *зарадити*/*зарада*, *банка*, *мењачница* (табела 2); чак и термине типа *приходи* и *уштеђевина*, *рата*, *бонус* и сл. и изразе типа *подићи са рачуна*.

Табела 2. *Заступљеност финансијских конструкта у радовима ученика*

Термин	плата	банка	бонус
Заступљеност	61,82%	10,91%	4,55%

Чињеница је да су ученици у потпуности овладали редом величине зарада, јер је овај термин увек употребљаван у задацима где су бројчане величине реда десетина хиљада, а никада у случајевима стотина и хиљада.

У задацима који у рачунском смислу оперишу сабирањем и одузимањем, занимљива је и расподела улога „давалаца“ и „прималаца“ новца. Судећи по огромној већини (98,00%), ученици сматрају да оно што деци (као главним „ликовима“ задатка) *дају* родитељи, тетке, бабе и деде (код једног ученика и

кум), деца треба да *дају* или *поделе* друговима. Понекад се наводи разлог због којег је дете од одраслог члана породице добило новац („за успех у школи“, „за такмичење“, „за рођендан“), али по правилу друговима се тај исти новац дели без икаквог основа и разлога, у 16,36% радова, што у великој мери умањује степен кореспонденције са реалним животом:[5]

Марко је за рођендан добио од мајке 1200 динара, а од тетке још 1000. Отац му је на ту суму додао још 1500 динара. Новац је поделио са 10 другова. По колико је добио сваки друг?

Иако на основу тема задатака делује као да су ученици веома заинтересовани за финансијску проблематику у породичним оквирима, изненађује њихово непознавање цена и неразумевање протока новца. Ученици често не доводе у везу зараду и потрошњу. На пример, ако као први податак дају да је нечија плата X, и ако величину X треба помножити са 10, ученици (њих 15,45%, међу њима и они са одличним успехом) постављају питање колико ће та особа имати новца за одређено време (месеци или година, где број одговара једном од чинилаца). При том, изневеравају се две самоочигледне везе са реалношћу, јер су задаци срочени као да онај који плату прима *не троши ништа* дванаест месеци (у 10,91% радова) или чак десет година (у 2,73% радова), или као да се плата прима једном годишње (1,81% радова).

Лака зарада и *тешка зарада* очитују се у веома илустративним примерима. У текстовима типа „тешка зарада“ налазимо идеје да деца, на пример, *родитељима* враћају позајмљен новац *у једнаким месечним* ратама (у 5,45% радова). У текстовима типа „лака зарада“ новац се једноставно *множи*, *умножава* или *увећава* (у 13,64% радова), на пример: „Никола је имао 12000 динара, на то је додао 15000 дин и све то помножио са 10. Колико динара има Никола?“

Поседовање непотребног и психологија нагомилавања видљиви су у великом броју задатака, који показују да деца овог узраста нису ни свесна колики број одређених предмета реално треба да поседује (или да добије) једна особа:

„Маријана има 1200 мајца и купила је још 1500 и на крају је помножила са десет. Колико Маја сада има мајца?“; „Саша је имала 1200 књига, добила је још 1500 књига. Колико сада Саша има књига ако је те књиге помножила са 10?“

Као предмети сакупљања, куповине или позајмљивања јављају се и објекти непосредно везани за свакодневна интересовања и искуства ученика: оловке, свеске, гумице (12,00%); перле, бисери, шналице (10,67%); одевни предмети као што су јакне, патике, кошуље, панталоне, мајице (28,00%) и сл. Сакупљање из хобија

[5] При навођењу текстова задатака аутори нису уносили правописне или стилске корекције. Текстови су пренети у оригиналу, онако како су их ученици написали. Осим тога, у оним случајевима где је ирелевантан податак да ли је ученик адекватно „превео“ аритметички израз у текст, нисмо коментарисали исправност задатка.

најчешће је везано за сличице, салвете, стикере (20,67%) (једна ученица изражава сабирање додавањем броја *пуцкетавих стикера* на број *звецкавих стикера*).

Прилично одговарају реалности висине цена мобилних телефона, лаптопова, таблета, претплате за интернет и сл., што сведочи о томе да су десетогодишњаци упућени у стање на тржишту (њих 79,33%). Понекад их оно и збуњује својом компликованошћу понуда. Покушавајући да нешто сложенији израз реши помоћу цене пакета за мобилни телефон и комбинација са ратама отплате, у сфери трговине у којој је све могуће, ученик формулише следећи текст:

„Милан је уплатио 120 динара кредита, 10 динара мора разложити на 10 разговора јер ће само тако добити бонус од додатних 150 динара кредита“.

Међутим, реална цена књига је – како се показује кад год ученици за објект операције изаберу књигу – потпуно изван домена њиховог искуства. На пример, један ученик ће, према рачуну, доћи до цене од 297.000 динара за једну књигу.[6] Само 0,67% ученика, у једном задатку, калкулише *бројем прочитаних страна књиге*, и исто толико *бројем речи у речнику*.

Доминација савремених културних образаца у потпуном је складу и са непознавањем сеоског живота, па ученици бројчано (бројем *комада*) квантификују *орахе*, *јагоде*, *јабуке* и *крушке* убране у воћњаку (њих 16,00%), на пример: „у воћњаку је било 1200 крушака“, „у воћњаку је скупљено 1500 јабука“. Сасвим су ретки ученици који убрано воће мере на килограме, а само 0,67% ученика показало је да барем делимично познаје и сеоски живот јер говори о *расаду*, а касније у задатку синонимно користе именице *расад* и *струк*.

На основу теме, објеката квантификације и релација између актера текста, може се закључити да су интересовања највећег броја ученика веома сужена. Односе се или на школски живот и забаву специфичну за децу (рођендан, журка, сличице, лопте, кликери, стикери) или – потпуно супротно – на новац, зараде, рачуне, цене, куповине, позајмице, банке, рате и сл. Задаци са тематиком једног и другог типа нису дистрибуирани на две групе ученика, већ се, напротив, јављају заједно код истих ученика. Ово показује да су ученици четвртог разреда основне школе у приличној мери своја интересовања и инспирацију црпли из донекле опозитних сфера: из дечјег – школског и нешколског – живота и из живота одраслих, који је првенствено представљен релацијама у којима доминира новац. Овакви подаци рефлектују и слику нашег друштва и социокултурних доминанти у њему: опседнутост одраслих новцем, медијско обликовање потрошачког и сакупљачког менталитета и, на крају, свеприсутни естрадно-кладионичарски субкултурни утицај који се у задацима ученика јасно рефлектује као магловито убеђење о „лакој заради“. У таквом систему вредности, непрестана је потреба за „више“ свега (1200 мајица, хиљаду шнали-

[6] „Лука, Влада и Јован скупљају паре за књигу. Лука је дао 12000 динара, Марко 15000. Јован је додао 10 пута више од њих. Колико кошта књига?“

ца, неколико хиљада стикера и сл.): „јер, рекламни универзум нам преко новина, телевизије или билборда непрекидно поручује да смо дефектни, неадекватни, неприлагођени, да смо, једном речју, изван владајућих стандарда епохе ако се не упецамо на удицу звану „више“ (Tomić 2008: 199).

ЗАКЉУЧАК

Текстуални математички задаци су по својој жанровској природи типски текстови који не дозвољавају високу лексичку разноврсност и иновативност, па их, природно, не показују ни текстови испитаника (упор. истраживање о три функционалностилски и прагматички задата текста у којем се показује да информативни текст, у поређењу са онима који заступају књижевноуметнички и персуазивни модел, резултира потпуно предодређеном лексиком (Olinghouse & Wilson 2013: 56).

У тематском смислу, ученици су показали висок утицај савремених (суб)културних образаца, везујући се за потрошачки и „сакупљачки“ стереотип, и везаност за непосредна искуства свакодневног дечјег живота.

Литература

Avramović, Z. (2003). *Država i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground, *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14.

Chinn, P. (2007). Decolonizing methodologies and indigenous knowledge: The role of culture, place and personal experience in professional development, *Journal of Research in Science Teaching*: 44(9), 1247–1268.

Gkoris, E., Depaepe, F., Verschaffel, L. (2012). Bridging the gap between real world and school mathematics. A comparative analysis of word problems in the old and new mathematics textbooks for the 5th grade of elementary school in Greece; u: N. Vulović (ur.): *Metodički aspekti nastave matematike II* (213–226). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Maksić, S., Tenjović, L. (2008). Povezanost interesovanja i verbalne fluentnosti kod učenika osnovne škole, *Psihologija*, 41 (3), 311–325.

Marinković, S., Pešikan, A. (1999). Tipičan ženski i muški lik u udžbenicima Prirode i društva, *Psihologija*, 3–4, 225–240.

Mihajlović, A. (2012). *Razvijanje kreativnosti u početnoj nastavi matematike metodom otvorenog pristupa*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, doktorska disertacija.

Mihajlović, A., Egerić, M. (2012). Neke strategije kreiranja problema otvorenog tipa; u: N. Vulović (ur.): *Metodički aspekti nastave matematike II* (23–29). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Olinghouse, N., Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres, *Reading and Writing*, 26: 45–65.

Pehkonen, E. *Problem solving in mathematics education in Finland*. Retrived July 5, 2013 from the World Wide Web http://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/WG2/Papers/PEHKON.pdf

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije, *Psihološka istraživanja*, XI-II(2), 157–184.

Smith, G. (2002). Place-based Education, Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594.

Stanojević, D. (2013). Jezik medija i nove vrednosti; u: B. Mišić-Ilić i V. Lopičić (ur.): Jezik, književnost, vrednosti. Jezička istraživanja (497–502). Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.

Tomić, Z. (2008). *News Age*, Beograd: Službeni glasnik.

Tošović, B. (2002). *Funkcionalni stilovi*, Grac: Karl-Franc univerzitet.

Van Daal, V., Van der Leij, A., Ade'r, H. (2013). Specificity and overlap in skills underpinning reading and arithmetical fluency, *Reading and Writing*, 26, 1009–1030.

Verschaffel, L., Greer, B., De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Ilijana Čutura, PhD.
University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina
Nenad Vulović, PhD.
University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

CONTEMPORARY CULTURE AND REALITY IN CREATING MATHEMATICAL PROBLEMS

Summary

The paper focuses on the role of contemporary culture and connections to the reality in students' creation of textual mathematical problems. The paper presents results of the research which included 150 ten-year old children from Jagodina and Kragujevac. They were asked to write texts for mathematical phrases and to express textual problems by using correspondent mathematical phrases. Applied methodology is complex and it includes statistic methods and qualitative text analysis. The goal of the research was to examine the degree of the influence of contemporary cultural patterns in the texts and the level of correspondence to real-life relations, whereby the main features of mathematical textual problems were respected. These specific genre traits are conciseness, the presence of quantitative data and lexical items which correspond to mathematical operations, and obligatory demand for a numerical answer. Textual mathematical problems do not allow high lexical diversity and innovation, which is the case with texts of responses. In thematic sense, students' texts showed high impact of modern (sub)cultural patterns, binding the theme of texts to a consumer and „collecting" stereotype and immediate experiences of everyday life.

Key words: *culture, real-life relations, mathematics, arithmetic word problems, text creation.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::51
Прегледни научни чланак
стр. 491–502

Доц. др Оливера Марковић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Доц. др Миломир Ерић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ОСАВРЕМЕЊАВАЊЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ КОРИШЋЕЊЕМ СТАРОИНДИЈСКИХ МАТЕМАТИЧКИХ ВЕШТИНА

Апстракт: У овом раду приказани су нестандардни начини рачунања који се заснивају на формулама ведске математике, односно математике која потиче од староиндијских текстова *Веда*. И поред тога што нова стратегија нашег образовања и актуелни наставни програми из математике акценат стављају на применљивост знања а не на технику рачунања, сматрамо да је коришћење и познавање основних рачунских операција без употребе калкулатора веома важно, пре свега, у развоју и формирању основних математичких знања, а потом и у њиховој примени. У раду су дати бројни примери рачунања коришћењем метода ведске математике, као и алгебарски докази за наведена правила.

Кључне речи: *осавремењивање наставе, математичка вештина, ведска математика, множење бројева, квадратни трином*.

УВОД

Ведска математика је древни математички систем који потиче из староиндијских текстова *Веда*. Индијски математичар Тиртхаји (Jagadguru Swami Sri Bharati Krishna Tirthaji, 1884–1960) почетком XX века дешифровао је поступке и развио технику рачунања забележену у овим текстовима на санскриту. Према његовом истраживању, сва математика се темељи на 16 *сутри* или једноставних санскритских формула изражених речима. Свака *сутра* афористички описује конкретан метод за рачунање који може да се користи за решавање различитих математичких проблема. Тако, на пример, једна од сутри гласи: „вертикално и дијагонално“. Овако исказана формула описује природни ток мисли и усмерава ученика ка решењу проблема. И мада данас многи научници оспоравају да је ових 16 *сутри* заиста пронађено у *Ведама*, као и тврдње Тиртхајиа и његових следбеника да се помоћу ведске математике могу решавати и озбиљни математички проблеми из различитих области математике, нео-

спорно је да принципи ведске математике могу допринети бржем и ефикаснијем, а врло често и забавнијем рачунању. Енглески математичар Гловер истиче „да је искуство у подучавању деце методама ведске математике показало да се може остварити висок ниво математичког знања од најранијег доба а да се истовремено ужива у предмету самом по себи“ (Glover, 1995).

У време када је многим ученицима незамисливо сабирање и одузимање бројева без употребе калкулатора, успешно савладани принципи ведске математике омогућавају нам, између осталог, врло брзо и једноставно обављање сложенијих операција као што су степеновање или кореновање вишецифрених бројева. Амерички математичар М. Вајнлес сматра да се „ведска математика учи лакше и брже и да у њој постоји мање могућности да се погреши у односу на ковенционалне методе. Штавише, технике ведске математике не само што омогућавају ученицима да реше поједине математичке проблеме, већ уједно развијају креативност, логичко мишљење и интуицију“ (http://www.vedamu.org/Veda/Vedic_Mathematics_Methods.pdf).

То је само један од разлога зашто се у многим школама, пре свега у Индији, а у новије време и земљама западне Европе, уводе технике рачунања засноване на поменутим принципима. Међутим, није мали број математичара који ведској математици дају знатно већу улогу. „Ведска математика нуди нов приступ решавању актуелне кризе у математици. Она није само скуп нових метода за рачунање већ пружа потпуно другачији приступ математичком рачунању заснован на препознавању образаца. Конвенционални методи математичког рачунања састоје се од крутих, понекад једноличних поступака који се једнообразно примењују на све задатке одређеног типа. Као резултат, често се јављају досада, замор и недостатак уживања и код ученика и код наставника“ (Puri, Weinless, 1988).

У даљем тексту анализираћемо неколико примера који се односе на операцију множења бројева, као и на растављање квадратног полинома на чиниоце. За сваки од наведених ведских алгоритама дали смо и прецизне алгебарске доказе којим потврђујемо њихову коректност. Како се у ведској математици резултати рачунања добијају у неколико корака који се углавном могу записати у једном реду – то ће делови резултата у даљем тексту бити одвојени помоћу симбола „ | “.

МНОЖЕЊЕ БРОЈЕВА

Тврђење. (1) Квадрат двоцифреног броја који се завршава цифром 5, односно, броја облика $\overline{x5}$ једнак је броју $x(x+1) \mid 25$. (2) Квадрат троцифреног броја

који се завршава цифром 5, односно, броја облика $\overline{xy5}$ једнак је броју $(xy)^{-}((xy)^{-}+1) \mid 25$.

Доказ. (1) Сваки двоцифрени број облика $\overline{x5}$, $x \in \{1, 2, \dots, 9\}$ можемо написати у облику збира $10x + 5$. Квадрирањем израза $10x + 5$ добијамо:

$$(\overline{x5})^2 = (10x + 5)^2 = 100x^2 + 100x + 25 = 100x(x + 1) + 25$$

Како је у резултату израз $x(x + 1)$ помножен са 100, то следи да је $x(x + 1)$ укупан број стотина, односно први део у запису резултата. Други део, кога чине две цифре, јесте 25. Дакле, резултат квадрирања је број $x(x + 1) \mid 25$.

(2) Слично као у претходном случају, квадрирањем броја облика $\overline{xy5}$, $x \in \{1, 2, \dots, 9\}$, $y \in \{0, 1, \dots, 9\}$, односно израза $100x + 10y + 5$ добијамо:

$$(\overline{xy5})^2 = (100x + 10y + 5)^2 = 10000x^2 + 100y^2 + 25 + 2000xy + 1000x + 100y$$

$$= 100(100x^2 + y^2 + 20xy + 10x + y) + 25 = 100((10x + y)^2 + 10x + y) + 25$$

$$= 100(10x + y)(10x + y + 1) + 25 = 100\overline{xy}(\overline{xy} + 1) + 25$$

Дакле, први део резултата је производ узастопних бројева $\overline{xy}$ и $\overline{xy} + 1$, а други део, односно двоцифрени завршетак, је број 25. То значи, да је крајњи резултат број облика $(xy)^{-}((xy)^{-}+1) \mid 25$. □

Пример.

$35^2 = 3 \cdot 4 \mid 25 = 1225$, $65^2 = 6 \cdot 7 \mid 25 = 4225$, $195^2 = 19 \cdot 20 \mid 25 = 38025$

Претходна тврђења могу се уопштити на случајеве множења двоцифрених (троцифрених) бројева који имају једнак број десетица (десетица и стотина) а збир јединица им је 10.

Тврђење. Нека су $\overline{xy}$ и $\overline{xz}$ двоцифрени бројеви са истом цифром десетица и нека је $y + z = 10$. Тада је производ бројева $\overline{xy}$ и $\overline{xz}$ једнак $100x(x + 1) \mid yz$.

Доказ. $\overline{xy} \cdot \overline{xz} = (10x + y)(10x + z) = (10x + y)(10x + 10 - y)$

$$= 100x^2 + 100x - 10xy + 10xy + 10y - y^2 = 100x(x + 1) + y(10 - y) = 100x(x + 1) + yz$$

Односно, $\overline{xy} \cdot \overline{xz} = x(x + 1) \mid yz$. □

Напомена. На сличан начин као код претходног тврђења може се показати да је производ бројева $\overline{xyz}$ и $\overline{xyt}$, где је $z+t=10$ једнак $(xy)\cdot((xy)+1) \mid zt$.

Пример.

$48\cdot 42 = 4\cdot 5 \mid 8\cdot 2 = 2016$, $81\cdot 89 = 8\cdot 9 \mid 1\cdot 9 = 7209$,
$134\cdot 136 = 13\cdot 14 \mid 4\cdot 6 = 18224$, $991\cdot 999 = 99\cdot 100 \mid 1\cdot 9 = 990009$

Једноставном модификацијом правила из раније наведених тврђења можемо рачунати и производе двоцифрених (троцифрених) бројева који имају исти број десетица (стотина и десетица), али им збир јединица није 10.

Пример.

$$73\cdot 75 = 73\cdot(77-2) = 73\cdot 77 - 73\cdot 2 = 5621 - 146 = 5475$$
$$48\cdot 43 = 48\cdot(42+1) = 48\cdot 42 + 48 = 2016 + 48 = 2064$$

Даље ћемо посматрати производе бројева који су „близу“ 10, 100, 1000,..., тј. мало мањи или мало већи од неког степена броја 10. Сваки од степена броја 10 зваћемо *базом*. Разлику између броја и базе зваћемо *одступање* или *девијација*. Одступање, дакле може бити позитивно (означаваћемо га са +) или негативно (ознака $-$). Тако, на пример, за број 13, база је 10, а одступање $+3$, за број 96 база је 100, а одступање -04 итд. Приметимо да одступање има онолико цифара колико база има нула.

Погледајмо пример множења бројева 14 и 12. Најближи степен броја 10 датим бројевима је сам број 10, па је то база. Одступања су $+4$ и $+2$. Графички дате бројеве можемо приказати у првој колони а њихова одступања у другој.

14	$+4$
12	+2

Резултат се састоји из два дела. Први део резултата добијамо сабирањем једног броја са одступањем другог, на пример, $14+2=16$ (а може и $12+4=16$), а други међусобним множењем одступања, тј. $4\cdot 2 = 8$. Дакле, добијамо $14\cdot 12 = 168$. Иначе, други део резултата мора садржати онолико цифара колико база има нула. Међутим, ако резултат има мање цифара него база нула, онда испред цифара другог дела резултата додајемо онолико нула колико их и база има. Ако други део резултата има више цифара него база нула, онда преносимо цифре у први део резултата.

Тврђење. Нека су a и b бројеви близу базе B, али оба већа од B. Тада важи $a \cdot b = (a + y)|xy$, где је x одступање броја a од базе, а y одступање броја b од базе.

Доказ. Како су x и y одступања бројева a и b од базе B, то је $a = B + x$, $b = B + y$. Даље имамо:

$$a \cdot b = (B + x)(B + y) = B^2 + B(x + y) + xy = B(B + x + y) + xy$$
$$= B(B + x + B + y - B) + xy = B(a + b - B) + xy = B(a + (b - B)) + xy = B(a + y) + xy$$

Дакле, $a \cdot b = (a + y)|xy$. □

Пример. У следећим таблицама приказано је рачунање производа бројева који имају позитивно одступање: $13 \cdot 12$, $17 \cdot 14$, $109 \cdot 107$, $102 \cdot 104$.

13	+3
12	+2
15	6
156	

17	+7
14	+4
21	28
238	

109	+09
107	+07
116	63
11663	

102	+02
104	+04
106	08
10608	

Тврђење. Нека су a и b бројеви близу базе B, али оба мања од B. Тада важи $a \cdot b = (a - y)|xy$, где је x одступање броја a од базе, а y одступање броја b од базе.

Доказ. Како су x и y одступања бројева a и b од базе B, то је $a = B - x$, $b = B - y$. Даље имамо:

$$a \cdot b = (B - x)(B - y) = B^2 - B(x + y) + xy = B(B - x - y) + xy$$
$$= B(B - x + B - y - B) + xy = B(a + b - B) + xy = B(a - (B - b)) + xy = B(a - y) + xy$$

Дакле, $a \cdot b = (a - y)|xy$. □

Тврђење. Нека су a и b бројеви близу базе B, тако да је један мањи а један већи од B. Тада важи $a \cdot b = (a - y - 1)|(xy)^1c$, где је x позитивно а y негативно одступање бројева a и b од базе, а $(xy)^c$ комплемент броја xy у односу на базу B, односно $(xy)^c = B - xy$.

Доказ. Како су x и y позитивно и негативно одступање бројева a и b од базе B, то је $a = B + x$, $b = B - y$. Даље имамо:

$$a \cdot b = (B + x)(B - y) = B^2 + B(x - y) - xy = B(B + x - y) - xy$$
$$= B(B + x + B - y - B) - xy = B(a + b - B) - xy = B\big(a - (B - b)\big) - xy$$
$$= B(a - y) - xy = B(a - y - 1) + B - xy = B(a - y - 1) + (xy)^c$$

Дакле, $a \cdot b = (a - y - 1)\,|\,(xy)^1c$. □

Пример. У следећим таблицама приказано је рачунање производа бројева који имају негативно одступање: $98 \cdot 96$, као и производ бројева од којих један има позитивно, а други негативно одступање: $14 \cdot 8$, $105 \cdot 97$, $113 \cdot 91$.

98	-2
96	-4
94	08
9408	

14	+4
8	-2
12	8^c
112	

105	+5
97	-3
102	15^c
10185	

113	+13
91	-9
104	17^c
103	17^c

10283

Приметимо да је у производу $113 \cdot 91$ производ позитивног и негативног одступања − 117. Како база 100 има две нуле, од првог дела резултата одузимамо број стотина у одступању, па први део резултата постаје 103. Но, пошто је одступање негативно, други део резултата је његов комплемент: 83, а од првог дела резултата, по претходно изведеној формули, одузимамо 1, што значи да је први део резултата 102, а укупан резултат 10283.

Кад су бројеви „удаљенији“ од декадне базе, за базу можемо узети производ неког рационалног броја q и једне декадне базе B . Рационалан број q зваћемо *фактор множења базе* B.

Сада ћемо посматрати производ два броја који су у „близини“ базе qB и то, без губљења општости, узмимо да су оба, на пример, мања од базе. Доказаћемо да се и у овом случају резултат састоји из два дела која посебно рачунамо.

Тврђење. Нека су a и b бројеви са негативним одступањима x и y у односу на базу qB (B је одговарајућа декадна база). Тада важи $a \cdot b = q(a - y)\,|\,xy$.

Доказ. Како имамо $a = qB - x$ и $b = qB - y$, то важи:

$$a \cdot b = (qB - x)(qB - y) = q^2B^2 - qB(x + y) + xy$$
$$= qB(qB - x - y) + xy = qB(a - y) + xy = B\big(q(a - y)\big) + xy \ .$$

Дакле, $a \cdot b = q(a - y) \mid xy$. □

Напомена. $q(a - y)$ број или десетица, или стотона, или хиљада итд. у зависности од тога да ли је B једнако 10, 100 или 1000 итд.

Тако, на пример, за множење бројева 48 и 46 добар је избор и база 50, коју можемо посматрати или као $5 \cdot 10$ или $\frac{100}{2}$, а можемо узети и базу 40 и посматрати је као $4 \cdot 10$. У примеру који следи, поменуте бројеве помножили смо на три различита начина, бирајући базу 50, односно 40. Четврти пример је случај кад су одступања различитог знака, о чему је претходно већ било реч, но овог пута у питању је база $5 \cdot 10$.

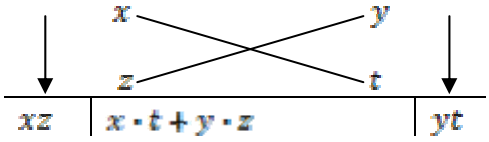
48	-2
46	-4
44· 5	8
220	8
2208	

48	-2
46	-4
44:2	08
22	08
2208	

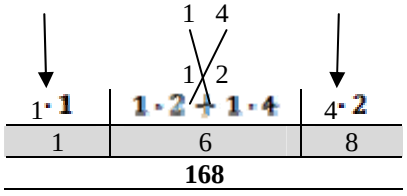
48	+8
46	+6
54· 4	8
220	8
2208	

48	-2
53	+3
51· 5	6^c
254	4
2544	

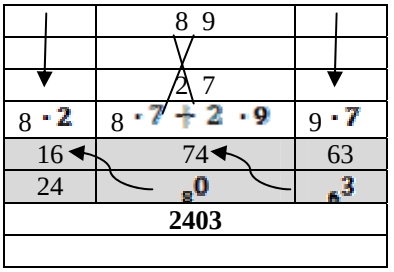
Ако желимо да помножимо двоцифрене бројеве $\overline{xy}$ и $\overline{zt}$, то можемо урадити на следећи начин. Написаћемо их један испод другог, тако да у истим колонама буду цифре јединица и цифре десетица. Производ се састоји из три дела. Први део добијамо усправним множењем цифара десетица: $x \cdot z$; други део је збир производа који се добијају дијагоналним множењем цифара јединица и десетица: $x \cdot t + y \cdot z$; трећи део резултата добијамо усправним множењем цифара јединица: $y \cdot t$.



Погледајмо ово на примеру производа $14 \cdot 12$:



Наравно, ако је неки део резултата двоцифрен број, онда имамо прелаз цифре десетица у део резултата који је испред. То ћемо илустровати у следећем примеру где множимо бројеве 89 и 27.



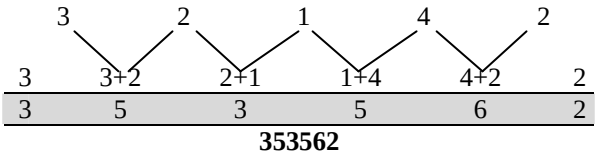
За претходни поступак изоставићемо алгебарски доказ јер овај поступак следи из самог процеса множења два броја.

Наравно, овим примерима ни приближно није завршена прича о множењу у ведској математици. Поменућемо још само множење с бројем 11 које ни у класичном рачунању не одузима пуно времена, али је у ведској математици више него једноставно.

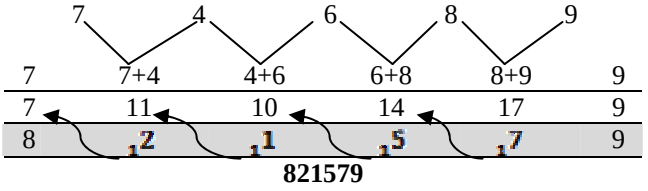
Резултат множења броја $\overline{a_1a_2\dots a_{n-1}a_n}$ бројем 11 је број

$$a_1 \mid a_1+a_2 \mid a_2+a_3 \mid \dots \mid a_{n-2}+a_{n-1} \mid a_{n-1}+a_n \mid a_n$$

чије су цифре одвојене симболом |. Тако је,на пример, производ броја 32142 и броја 11 једнак 353562, а сам процес рачунања приказујемо на следећи начин:



Наравно, уколико је неки од збирова између симбола | двоцифрен број, цифру јединица пишемо, а цифру десетица преносимо у збир испред. То илуструјемо у примеру множења бројева 74689 и броја 11.



На крају, показаћемо како се ведска математика примењује на решавање једног проблема који је сложенији од једнставне примене рачунске операције множења.

РАСТАВЉАЊЕ КВАДРАТНОГ ТРИНОМА НА ЧИНИОЦЕ

Познато је да се квадратни трином $ax^2 + bx + c$ раставља на чиниоце на следећи начин:

$$ax^2 + bx + c = a(x - x_1)(x - x_2)$$

где су x_1 и x_2 решења одговарајуће квадратне једначине. Други начин факторизације квадратног тринома је да средњи члан раставимо на два сабирка и да групишемо одговарајуће сабирке, што ћемо илустровати следећим примером:

$$2x^2 + 9x + 4 = 2x^2 + 8x + x + 4 = 2x(x + 4) + (x + 4) = (x + 4)(2x + 1)$$

Питање које се намеће је како погодити „праве“ сабирке који дају збир једнак средњем члану.

Ведска математика даје следећи одговор. Средњи коефицијент делимо на два сабирка тако да однос првог коефицијента a и коефицијента првог сабирка буде исти као однос коефицијента другог сабирка и коефицијента трећег члана c, тј.

$$\frac{a}{m_1} = \frac{m_2}{c}$$

где су m_1 и m_2 коефицијенти сабирака на које је подељен други члан тринома. У нашем примеру је

$$\frac{2}{m_1} = \frac{m_2}{4} \ \wedge \ m_1 + m_2 = 9 \ \Rightarrow \ m_1 = 1, m_2 = 8$$

Сада у количнику $\frac{2}{m_1}$, односно, $\frac{2}{1}$ (посматрамо увек скраћен разломак) бројилац 2 обележимо са A, а именилац који износи 1 са B. Дакле, први чинилац у факторизацији полинома је $Ax + b$, односно $(2x + 1)$. Други чинилац $Cx + D$ добијамо рачунајући C и D на следећи начин:

$$C = \frac{a}{A} = \frac{2}{2} = 1, \qquad D = \frac{c}{B} = \frac{4}{1} = 4$$

Дакле, други чинилац је $(x + 4)$ а крајњи резултат $2x^2 + 9x + 4 = (2x + 1)(x + 4)$.

Погледајмо и алгебарски доказ који потврђује претходни поступак.

Тврђење. Нека су a, b, c коефицијенти квадратног тринома $ax^2 + bx + c$, коефицијент $b = m_1 + m_2$ и $\frac{a}{m_1} = \frac{m_2}{c}$. Ако важи $ax^2 + bx + c = (Ax + B)(Cx + D)$, тада је $C = \frac{a}{A}$, $D = \frac{c}{B}$ и $\frac{A}{B} = \frac{a}{m_1} = \frac{m_2}{c}$, где су A и B узајамно прости. бројеви.

Доказ. $ax^2 + bx + c = (Ax + B)(Cx + D)$

$$ax^2 + bx + c = ACx^2 + BCx + ADx + BD$$

$$ax^2 + m_1x + m_2x + c = ACx^2 + BCx + ADx + BD$$

$$\Rightarrow \quad a = AC, \qquad m_1 = BC, \qquad m_2 = AD, \qquad c = BD$$

$$\Rightarrow \quad C = \frac{a}{A}, \qquad D = \frac{c}{B}$$

Даље имамо

$$m_1 + m_2 = B\frac{a}{A} + A\frac{c}{B} \qquad \frac{A}{B} = \frac{m_1 + m_2 - BC}{c}$$

$$\frac{A}{B}c = m_1 + m_2 - \frac{B}{A}a \qquad \frac{A}{B} = \frac{m_1 + m_2 - m_1}{c}$$

$$\frac{A}{B}c = m_1 + m_2 - \frac{B}{A}AC \qquad \frac{A}{B} = \frac{m_2}{c} \quad \square$$

$$\frac{A}{B}c = m_1 + m_2 - BC$$

Пример. Раставимо на чиниоце трином $8x^2 - 2x - 3$. Сабирци m_1 и m_2 према претходном разматрања су $m_1 = 4$, $m_2 = -6$, количник $\frac{A}{B} = \frac{-6}{-3} = \frac{2}{1}$, што значи да је $A = 2, \qquad B = 1$. Даље имамо $C = \frac{8}{2} = 4$, $D = \frac{-3}{1} = -3$.

Коначно, $8x^2 - 2x - 3 = (2x + 1)(4x - 3)$.

ЗАКЉУЧАК

И поред очигледне атрактивности и једноставности ових метода које поштоваоци ведске математике често истичу, а неретко им дају и предност у односу на конвенционалне, ова математика не може потиснути класичне методе рачунања. Њена примена на сложеније школско градиво није увек могућа, а ни методички оправдана, јер не прати унутрашњу логику увођења основних математичких појмова и тиме нарушава поступност изградње математичких теорија. Међутим, упознавање ученика с неким методама ведске математике, које су у одређеним областима ефикасне, дало би самој настави још једну нову димензију коју она до сада није имала – занимљивост. Индијски математичари и професори који су на својим универзитетима реализовали наставу ведске математике,[1] као један од најважнијих резултата истичу превазилажење анксиозности, можда најчешћег психолошког проблема у математици.

Сматрамо да би увођењем неких елемената ведске математике, пре свега метода рачунања са вишецифреним бројевима, настава математике у нашим школама сигурно добили на квалитету. Осамостаљивање ученика у односу на калкулатор и способност да усмено изводе сложене операције помоћу ових, само на први поглед необичних и егзотичних, за неке чак и магичних, метода, постаје важан мотивациони фактор за даље учење математике. У времену када је математике изгубила *добар глас* то није занемарив добитак.

Литература

Glover, J. T. (1995). *Vedic mathematics for schools, book 1* (ISBN 81-208-1318-9).

Kandasamy W. B., Smarandache F. (2006). *Vedic or mathematics: a fuzzy & neutrosophic analysis* (arxiv.org/pdf/math/0611347).

Kumar, P. (2013). *Vedska matematika*. Zagreb: Harša-Bregana.

Miloloža, M . (2008). Vedska matematika, *Osječki matematički list 8*, str. 19–28.

Nicholas, A. P., Pickles, J., Williams, K. (1982). *Introductory lectures on vedic mathematics*. The Polytechnic of North London.

Nicholas, A. P. (1999). *Geometry for an oral tradition* (ISBN 1 902517 05 9).

Nicholas, A. P., Williams, K., Pickles, J. (1999). *Vertically and crosswise* (ISBN 1 902517 03 2).

[1] Професор Пури (Narinder Puri, University of Roorkee, Uttar Pradesh, India) креирао је наставне материјале засноване на ведској математици и реализовао их у периоду од 1986. до 1989. године.

Puri, N., Weinless, M. (1988). *Vedic mathematics, the cosmic software for the cosmic computer*. National Council of Teachers of Mathematics Annual conference, Chicago.

Williams, K. (1984). *Discover vedic mathematics* (ISBN 1 869932 01 3)

http://www.vedamu.org/Veda/Vedic_Mathematics_Methods.pdf

http://vedicmaths.org/Introduction/Tutorial/Tutorial.asp

http://web.studenti.math.pmf.unizg.hr/~skentric/odir1.php

http://www.vedicmaths.org/introduction/history

www.prateekagarwal.webs.com/An_Intro_course.

Doc. Dr. Olivera Markovic
University of Kragujevac , Teacher-training Faculty in Uzice
Doc. Dr. Milomir Eric
University of Kragujevac , Teacher-training Faculty in Uzice

MODERNIZATION OF MATHEMATICS TEACHING BY USING THE OLD INDIAN MATHEMATICAL SKILLS

Summary

In this paper, the non-standard ways of computing, based on the formulas of Vedic mathematics, or mathematics that comes from the old Indian Vedic texts are shown. Although the new strategy of our current education and instructional programs in mathematics place emphasis on the application of acquired knowledge and not on calculation methods, we believe that the use and knowledge of basic arithmetic operations without using a calculator is very important , especially in the development and establishment of basic mathematical knowledge and then in its application. The paper presents many examples of calculations that use the methods of Vedic mathematics as well as the algebraic proofs for these rules.

Key words: *modernization of teaching mathematical skills, Vedic math, multiplication, numbers, quadratic trinomial.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::51
Прегледни научни чланак
стр. 503–512

Проф. др Алија Мандак
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену, Лепосавић

ВРЕДНОВАЊЕ (ЕВАЛУАЦИЈА) У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: У раду су приказани резултати истраживања оцењивања наставе математике према одредбама Болоњске декларације. Организација студија по Болоњском моделу довела је до бројних промена у суштини и карактеру студија. Једна од новина је и вредновање дела студијског програма, рада факултета и његових делова и учесника у наставном процесу. Да би се утврдиле процене студената о вредновању студијског програма наставе математике на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу, у раду су приказани резултати истраживања спроведеног у школској 2011/2012. години на узорку од 117 студената Одсека за разредну наставу. Резултати истраживања су показали да су студенти у просеку 75–100% присуствују предавањима и вежбама наставе свих предмета математике чије су студијске програме оценили одличним оценама. Резултати истраживања приказани су у форми закључка и дате су методичке импликације.

Кључне речи: *настава математике, студијски програм, оцењивање, вредновање (евалуација), Болоњска декларација.*

УВОД

Развој основне школе од периода њеног формирања до данас оптерећен је многобројним тешкоћама материјалне а у добром делу и кадровске природе. Недовољна опремљеност школа и нестручно коришћење постојећих наставних средстава један је од разлога да се у наставно-васпитном процесу фаворизује упрошћена шема која подразумева излагање градива – памћење података – провера количине запамћених података са финалном графичком ознаком, односно оценом. Ток наставног процеса у основној школи подразумева препаративну, оперативну, верификативну и апликативну фазу наставног рада. Оцењивање је део верификативне фазе наставног процеса и подразумева завршни део процеса проверавања. Установљени ниво образовних постигнућа ученика има двојаку функцију: (1) омогућује наставнику добијање података о томе колико успешно ученици стичу и колико успешно владају одређеним наставним садржајима и (2) пружа наставнику повратну информацију о свом раду, која има за циљ модификовање и унапређење сопственог рада и образовног процеса уопште.

Током студија будући учитељи су упознали темељне дидактичке принципе (начела) који су резултат научних проучавања законитости у подручју наставе. Већина тих начела и дидактичких правила настала је на темељу истраживања у подручју когнитивног учења. Традиционална методика наставе, дидактички принципи и настава математике у млађим разредима основне школе постављала је пред учитеља захтев за истицање циљева наставе у којима је видљиво само шта на часу планира да ради учитељ. Притом, претпоставља се да ће ученици све то пажљиво пратити, покушати да разумеју, преписати са табле и научити. Новије теорије стављају у први план активност ученика. Зато се од учитеља очекује да за сваки наставни час истакну и опишу шта и како ће на часу радити ученици. Али и какви се исходи учења очекују?

У овом раду приказани су резултати присуства предавањима и вежбама и вредновања дела студијског програма наставних предмета математике на Учитељском факултету у Лепосавићу.

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем овог истраживања је оцењивање студијског програма наставе математике. Прецизније, проблем истраживања је оцењивање студијског програма наставе математике на Учитељског факултету у Лепосавићу. Но, без обзира на то, проблем је знатно шири и може се односити и на оцењивање студијског програма на свим учитељским факултетима у Републици Србији и земљама у окружењу. Да би се лакше схватила и разумела предметна проблематика овог рада, потребно је указати на неке аспекте оцењивања. У вези с тим, у даљем тексту ће бити прецизније дата суштина и карактеристике оцењивања у основној школи, неки савремени приступи настави математике и оцењивање у светлу *Болоњске декларације*.

Неки приступи настави и учењу математике

У традиционалној настави након додељивања једне или више слабих оцена (постављена дијагноза) следи терапија. Терапија је једноставна и уобичајена. Од ученика се *захтева да више учи; да загреје столицу* и сл. То зна сваки ученик. Али не зна како. Ученик не зна ни методе ни технике самосталног учења. Дискутабилна је и подобност и прилагођеност уџбеника наставе математике у млађим разредима основне школе. Проблеми се мултипликују ако се зна да то у довољној мери не знају ни сами учитељи јер током студија нису стекли све потребне професионално-стручне, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и друге компетенције. То посебно важи за наставу математике. На потребу нових приступа у настави математике указују бројни аутори.

Једну ширу студију о томе објавио је 2003. године Светозар Милијевић. Управо у њој, аутор се бавио проблемима интерактивне наставе математике, а темељно је приказао и друге облике и моделе рада који се примењују у настави.

Једно време су учитељи били заокупљени програмираном наставом. Заокупљени су били и израдом програмираних материјала. Наставна стратегија (програмирана настава, програмирано учење) највише оправдања имала је управо у настави математике. Та еуфорија је прошла и сада је популарно активно учење и активна настава. Један од разлога зашто те наставне стратегије има мало или је уопште нема налази се у уграђивању наставних стратегија у информатичке програме за учење. Програмиране материјале међу првима је лансирала италијански лекар и педагог Марија Монтесори. У многим земљама Европске уније и данас се користе наставни материјали за учење по овом моделу (Монтесори, 2007; Seitz, Hallwachs, 1977). Њени наставни материјали за учење математике темеље се на самосталним активностима ученика с посебно конструисаним материјалима који у сваком моменту омогућују ученицима да схвате колико исправно раде, односно уче.

Суштина и потреба оцењивања

О оцењивању постоје различита схватања. По мишљењу Милана Матијевића, „оцјењивање је додјељивање одређене оцјене за постигнуте резултате ученика, односно разврставање ученика у одређене категорије према постигнутим резултатима у учењу и договореним критеријима“ (2004: 12). Има и схватања по којима је „вредновање ученичких постигнућа суставно процјењивање ученика и процеса у остваривању постављених начела и циљева курикулума“ (Cindrić i sar. 2010: 212). Овакви приступи оцењивању углавном су у сагласности са схватањима представника слободне школе и слободе у васпитању и образовању и представника индивидуалне педагогије с краја 19. и почетком 20. века. Они су увидели да у школи „дете учи да би било покорно својој школи, морално према свом кругу другова, исто тако касније према свом универзитету, своме корпусу, своме уреду – то научи прије него да буде искрен према својој сопственој свести, свом властитом осећају правичности, својим сопственим илузијама“ (Качапор 2003: 41–42). Полазећи од ових схватања, трагало се за новом – школом будућности.

Паралелно се трагало и за новим наставним моделима, па и моделима оцењивања. У таквој школи, с једне стране, сврха наставе се не сме састојати у испитима и сведочанствима, него да ученици сами и из прве руке постигну своје знање, да добију своје утиске, до продру до својих душевних уживања, уместо што их као сада добијају преко интересантног, често лабаво саслушаног и брзо заборављеног предавања учитеља и наставника из неколико предмета свакога дана. С друге стране, задаци наставника су да „за сваки наставни предмет приреде конкретизиране и оперативне циљеве из којих је видљиво

што ученици требају учити, односно научити тјеком судјеловања у наставним активностима (Matijević 2004: 25). Стога се последњих деценија све јаче испољава критички однос према фетишизацији оцена због мноштва, пре свега, субјективних фактора који прате оцењивање. Разлози су двојаки: (1) наставник и учитељ дају оцене према индивидуалној процени важности појединих делова наставне грађе, (2) оцењивање зависи од општег оцењивачког става наставника, од расположења наставника у моменту оцењивања од говорних способности ученика, од претходног знања и реномеа ученика, од пола и тренутног изгледа и емоционалног стања ученика.

У данашњој основној школи постоје бројне недоумице о оценама и оцењивању. Оно је прописано законским документима и садржано је у школским и правним актима сваке државе. У Републици Србији садржано је у *Правилнику о оцењивању* (*Службени гласник Републике Србије*, бр. 6203, 6403, 58/04). Оцењивању се замера што не доприноси васпитнообразованој ефикасности наставног процеса. Још једна од замерки је то што деца уче за школу и за оцене, а не за темељна знања која ће им омогућити да решавају бројне проблеме из свакодневног живота. Зато се и стиче утисак да оцењивање више штети него што доприноси ефикасности наставе и остваривању максимума сваког ученика појединачно. Отуда и бројни захтеви по којима оцењивање треба модернизовати и прилагодити потребама ученика и наставе. А има и оних који сматрају да је непотребно у почетној настави, па га зато треба укинути.

Према субјективним факторима од којих зависи оцењивање, могу се дефинисати неке одлике лошег оцењивања у основним школама у Србији. Најчешће су: оцењивање доводи до нелојалне конкуренције међу ученицима, учитељи и наставници који су разредне старешине углавном дају одличне и врло добре оцене како би њихово одељење било успешније од других одељења, оцене нису реалне зато што за сваког ученика интервенише неко од колега или пријатеља, највише интервенција за оцене су из српског језика и математике зато што се ти предмети бодују за упис у средње школе, наставници и учитељи који не пристају на интервенције својих колега предмет су омаловажавања и оговарања у колективу и при оцењивању, учитељима и наставницима је важније ко су родитељи ученика неголи колико су ученици научили.

Оцењивање према Болоњској декларацији

Неке од кључних идеја, које произилазе из Болоњске декларације и каснијих састанака јесу:

(1) Европски простор високог образовања ће обезбедити већу међународну конкретност европског система високог образовања.

(2) Традиционални начин описивања квалификација и квалификационих структура треба да се побољшају и учине транспарентним. Усваја се један систем студијских програма који се лако чита и може се упоређивати.

(3) Сваки студент који дипломира добиће аутоматски и бесплатно Додатак дипломи (енг. *Diploma Supplement*) на неком од европских језика чија је употреба доста распрострањена. У овом додатку описана је квалификација коју је студент стекао, у једном стандардном формату, који је лако разумети и упоређивати. У њему се такође описују садржаји квалификације и структура високошколског система у којој је издат. Сврха овог додатка јесте да увећа траспарентност и олакша признавање.

(4) Систем студирања састојаће се од два најважнија циклуса – први циклус, који траје најмање три године (а који је сада дефинисан као минимум од 180 бодова), и други циклус, који води до магистеријума, односно доктората. Ово је касније измењено да би ниво доктората био обухваћен као посебан трећи циклус у Болоњском процесу и да би се промовисале ближе везе између ЕНЕА (*Европског простора високог образовања)* и ERA (*Европске истраживачке области)*).

(5) Увођење преносивог система академских бодова помоћи ће у промовисању мобилности у оквиру ЕНЕА-а тако што ће бити превазиђена законска признавања и административне препреке.

(6) Преносиви систем академских бодова помаже у промовисању европске сарадње у осигуравању квалитета.

(7) Потврђен је положај институција високог образовања и ученика, као основног партнера у Болоњском процесу.

(8) Европска димензија у високом образовању биће промовисана путем међуинституцијске сарадње, курикулума и шема мобилности за ученике, наставнике и за истраживаче.

Европски систем преноса бодова (ECTS) се заснива на три основна елемента:

(1) На информацијама о високообразовној институцији које дају увид у студијске програме и друге опште услове живота и рада студената потенцијалним партнерским институцијама и заинтересованим студентима;

(2) На информацијама о студијском програму који је студент похађао и његовом успеху у савладавању програма и

(3) На међусобном уговору између партнерске институције и студената, чиме се обезбеђује признавање програма студија које је студент успешно окончао у одређеној институцији.

МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Предмет истраживања у ширем приступу јесте вредновање (евалуација) наставе математике, а у ужем вредновање (евалуација) наставе математике на Учитељском факултету у Лепосавићу. *Циљ истраживања* јесте идентификација, процена студената Учитељског факултета у Лепосавићу о студијском програму наставе математике. *Задаци истраживању* су: (1) утврдити присуство студената предавањима наставе математике; (2) утврдити присуство студената вежбама наставе математике и (3) утврдити оцену дела студијског програма наставе математике. *Општа хипотеза* гласи: полазећи од несумњивог значаја математике за будући професионални рад у учитељској и васпитачкој професији, студенти Учитељског факултета у Лепосавићу су углавном заинтересовани за наставу математике. *Посебне хипотезе* су: (1) претпоставља се да ће се већина студената изјаснити да у просеку 75–100% присуствује предавањима наставе математике; (2) претпоставља се да ће се већина студената изјаснити да у просеку 75–100% присуствује вежбама наставе математике и (3) претпоставља се да ће већина студената позитивно оценити програм наставе математике. *Независну варијаблу* представљају студенти Учитељског факултета у Лепосавићу, а *зависну варијаблу* њихове процене о студијском програму наставе математике, који су испитивани на унифицираним упитницима 1, 2 и 3 Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Узорак испитаника

Популацију чине сви студенти који су активно студирали на смеру за разредну наставу Учитељског факултета у Лепосавићу у школској 2011/2012. години. Узорак чини укупно 117 студената обухваћених истраживањем.

Инструменти истраживања

Примењен је трансферзални и лонгитудинални поступак. Коришћене су трансферзална и дескриптивна метода. Истраживачка техника је анкетирање. Спроведено је применом унифицираних инструмената Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије за евалуацију и вредновање студијског програма, рада факултета и његових делова и учесника у наставном процесу. Они су: (1) *Упитник за вредновање (евалуацију) дела студијског програма (Упитник 1),* (2) *Упитник за вредновање (евалуацију) рада универзитета, факултета и његових делова (Упитник 2)* и *3) Упитник за вредновање (евалуацију) учесника у наставном процесу (Упитник 3).*

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Подаци прикупљени истраживањем обрађени су дескриптивном статистиком. Резултати добијени истраживањем приказани су табеларно. Односе се на све предмете наставе математике на Одсеку за разредну наставу: Математика 1, Математика 2, Методика наставе математике 1 и Методика наставе математике 2.

Табела 1. *Посећеност предавања и вежби*

Редни број	Назив наставног предмета	Посећеност предавања	Посећеност вежби
1.	Математика 1	75–100%	75–100%
2.	Математика 2	75–100%	75–100%
3.	Методика наставе математике 1	75–100%	75–100%
4.	Методика наставе математике 2	75–100%	75–100%

Уочљиво је да су се сви студенти обухваћени истраживањем изјаснили да на предавањима и вежбама на свим наставним предметима математике присуствују између 75 и 100% (*табела 1*). Овај показатељ гаранција је да ће студенти успешно савладати све наставне садржаје и остварити добре резултате на испитима. Гаранција је и да ће студенти стећи сва потребна знања која ће им послужити да буду успешни професионалци у учитељској професији за коју се припремају. Мада се о њима у овом раду не расправља, то показују и резултати које студенти Учитељског факултета у Лепосавићу остварују на испитима из наведених наставних предмета. На овај начин потврђене су прва и друга посебна хипотеза истраживања по којој се претпостављало да ће се студенти изјаснити да у просеку 75–100% присуствују предавањима и вежбама наставе математике.

Табела 2. *Оцена дела студијског програма*

Редни број	Назив наставног предмета	Оцена студијског програма
1.	Математика 1	4,61
2.	Математика 2	4,62
3.	Методика наставе математике 1	4,57
4.	Методика наставе математике 2	4,62

Подаци приказани у *табели 2* показују да су студенти одличним оценама вредновали све наставне предмете из математике. Највишу оцену добили су студијски програми наставе Математике 2, која се изучава на другој години студија, и Методике наставе математике 2, који се изучава на четвртој години студија. Студијски програми ових наставних предмета оцењени су оценама 4,62. Нешто мање оцене добили су студијски програми наставе Математике 1,

који се изучава на првој години студија – 4,61 и студијски програм Методике наставе математике 1, који се изучава на трећој години студија, који је оцењен оценом 4,57. Оваквим проценама студената допринео је наставни програм који посебно прилагођен њиховим потребама и ослобођен непотребних формалности. На опредељење студената утицао је и сам начин оцењивања њиховог залагања и учења. Оцењивање је потпуно прилагођено Болоњској декларацији. Подједнако се вреднују активности и резултати студената на предиспитним обавезама и непосредно на испиту. У оквиру предиспитних обавеза вреднује се присуство студената предавањима и вежбама, њихове непосредне активности на предавањима и вежбама, израда семинарских и осталих радова, припремна предавања студената и резултати на колоквијумима (Мандак, 2003). Код наставних предмета Методика наставе математике 1 и 2 вреднују се и припреме студената за одржавање наставног часа, показани часови у просторијама факултета и непосредно самостално одржавање часова наставе математике са ученицима млађих разреда основне школе уз присуство наставника и сарадника. Овим је потврђена и трећа посебна хипотеза истраживања по којој се претпостављало да ће студенти позитивно оценити делове свих студијских програма наставе математике.

ЗАКЉУЧАК И МЕТОДИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

У овом теоријско-емпиријском истраживању оцењивања наставе и учења математике, утврђени су бројни резултати који се могу изнети у форми закључка.

(1) У теоријском приступу проблему истраживања указано је да постоје различити приступи настави и учењу математике. Указано је на бројне проблеме на које се наилази, али и на начине и путеве њиховог превазилажења. Допринос томе могу дати савремени приступи настави и учењу математике у којима је настава усмерена на ученике, а они сами непосредно укључени у своје учење.

(2) О оцењивању постоје различита схватања. Она су, како је то у раду и назначено, различита и често супротстављена. Постоје три основна. По првом, оцењивање има васпитнообразовну ефикасност па је стога и неопходно у настави. Друго схватање односи се да оцењивање има бројне недостатке, па га је стога потребно модернизовати и прилагодити потребама наставе и учења. Има и схватања да оцењивање није неопходно у настави, па га је стога и потребно укинути у основној школи.

(3) Болоњска декларација донета још 1999. године оцењивању придаје значајну пажњу, посебно оцењивању студијских програма, раду факултета и његових делова и оцењивању учесника у наставном процесу. Промењен је и начин оцењивања рада, залагања и учења студената, при чему се подједнако вреднују резултати предиспитних обавеза студената и резултати постигнути на самом испиту.

(4) У емпиријском делу истраживања потврђене су све посебне хипотезе истраживања и општа хипотеза да су студенти Учитељског факултета у Лепосавићу полазећи од несумњивог значаја математике за будући професионални рад у учитељској професији, углавном заинтересовани за наставу математике коју у свим сегментима позитивно оцењују. Барем је тако према резултатима овог истраживања. Како се ради о студентима који су непосредни учесници тока наставе, нема разлога да им се не верује, посебно ако се у обзир узму и резултати који се постижу у настави математике.

(5) Резултати овог истраживања откривају низ проблема који су везани за образовни рад у целини. У току истраживања показало се да постоји отворен простор за даље истраживање.

(6) Теоријске импликације које произилазе из резултата овог истраживања могу бити предмет неких нових дидактичко-методичких истраживања и расправа. Примера је много. Један од њих би био оцена квалитета студијског програма од стране студената, ранијих студената, наставника и сарадника и од стране самих основних школа.

(7) Практичне импликације овог истраживања могу се односити и на питања доприноса и подстицаја наставницима и сарадницима који желе да утичу на што боље написане исходе учења, повод за размишљање о могућностима за уношење новина у програме наставе.

(8) Намера је била разјаснити нека дидактичко-методичка питања која су се наметнула у овом истраживању. Многа питања која нису истакнута, а која су присутна, захтевају детаљнију теоријску анализу и уколико је могуће – експерименталну проверу. Међутим, уколико овај предмет умањи лутања при избору најпогоднијих путева у решавању задатака, пракса ће бити обогаћена. Детаљније анализе би вероватно решиле или отвориле нова питања.

Литература

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика,* 1–3. Београд: Научна књига.

Извештај о евалуацији за школску 2011/12. годину. Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић Универзитета у Приштини – Косовска Митровица.

Јукић, С., Лазаревић, Ж., Вучковић, В. (1998). *Дидактика*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини Универзитета у Крагујевцу.

Качапор, С. (2003). *Садржаји из опште историје педагогије*. Панчево: Графос интернационал.

Мандак, А. (2007). Настава математике на Учитељском факултету у Призрену –Лепосавићу. У: Д. Бранковић (ур.) (2007). *Зборник радова* са међународног науч-

ног скупа *Осми Бањалучки новембарски сусрети – Наука и савремени друштвени процеси*, одржаног у Бањалуци 9–10.11.2007. године, књ. 8, том II Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бањалуци, 423–429.

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

Милијевић, С. (2003). *Интерактивна настава математике*. Бањалука: Друштво педагога Републике Српске.

Montessori, M. (2007). *Dijete: tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

PISA (2009). Results: What Students Know and Can Do, Vol. I. OECD.

Polya, G. (1966). *Kako ću riješiti matematički zadatak*. Zagreb: Školska knjiga.

Правилник о оцењивању. *Службени гласник Републике Србије*, бр. 6203, 6403, 58/04. и 62/04.

Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf*. Zagreb: Educa.

Хавелка, Н. (1984). *Оцењивање и мотивација за учешће*. Београд: Просветни преглед.

Ценић. С. (1999). *Општа педагогија*. Врање: Учитељски факултет у Врању Универзитета у Нишу.

Ценић, С. (2000). *Праћење и оцењивање рада, успеха и развоја ученика основне школе*. Врање: Учитељски факултет у Врању Универзитета у Нишу.

Проф. Д-р Алия Мандак
Университет в Приштине – Косовска Митровица, Учительский факультет в Лепосавиче

ОЦЕНКИ (ЭВАЛЮАЦИИ) В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Резюме

В данной работе представлены результаты исследования оценки математики в соответствии с положениями Болонской декларации. Организация исследований в соответствии с Болонской модели привело к многочисленным изменениям в сути и характере исследования. Одним из новшеств является оценка части учебной программы, работы факультета и его частей и участников в процессе обучения. Для определения оценки студентов об оценке учебной программы преподавания математики на учительском факультете в Призрене – Лепосавиче, в этой работе представлены результаты исследования в учебном 2011/12 году в группе из 117 студентов из Отделения преподавания в классе. Результаты показали, что студенты в среднем 75–100% посещали лекции и упражнения преподавания всех предметов математики, учебные программы которых оценены отличными отметками. Результаты исследований представлены в виде заключения и приведены методические импликации.

Ключевые слова: *математика, учебные программы, оценки, оценки (эвалюация), Болонская декларация.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::51
Прегледни научни чланак
стр. 513–522

Проф. др Јасмина Милинковић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду

АУТЕНТИЧНЕ ТЕХНИКЕ ПРАЋЕЊА НАПРЕТКА УЧЕНИКА У ПРОЦЕСУ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ*

Апстракт: Процес наставе природно укључује и процес праћења и вредновања напретка ученика. Избор знања, вештине и умења које вреднујемо одсликава оно што се сматра значајним у програму предмета. Начини провере такође рефлектују шта се у предмету сматра значајним. Стога је природно да се различити приступи настави математике одсликавају и у поступцима вредновања. Такође, постаје јасно зашто се поступак вредновања сматра једним од битних фактора успешне реализације програма. У раду анализирамо специфичности праћења напретка ученика указујући на стандардне поступке провере као и примере тзв. аутентичних начина провере знања који се везују за савремене приступе настави математике, нпр. у реалистичком математичком образовању. Циљ рада је не само да прикаже различите поступке праћења напретка ученика већ и да укаже на могућност укључивања аутентичних поступака усмерених на вредновање различитих математичких знања у актуелној наставној пракси.

Кључне речи: *настава математике, вредновање напретка ученика, аутентичне провере знања, структура наставе.*

УВОД

При проучавању процеса наставе математике уобичајено је фокусирање на један од аспеката наставе, прво и најчешће на садржаје, затим на тип наставе, облике интеракције, методе рада; посебну пажњу такође посвећујемо учесницима у наставном процесу описујући педагошко-психолошке одлике ученика као и наставника итд. Проучавајући сложену структуру наставе, сасвим ретко се дотичемо евалуације која би по свом значају могла бити круна наставног процеса. Цимерман (Zimmermann 2011: 23) указује да је један од начина унапређења наставног процеса да се будућим учитељима пружи могућност стицања „солидног знања о методама процене напретка ученика“.

* Рад је написан у оквиру научноистраживачког пројекта „Концепције и стратегије обезбеђивања базичног образовања и васпитања“, Пројекат Министарства науке, бр. 179020 (2011–2014) Учитељског факултета у Београду.

Оцењивање је део дидактичког деловања наставника. Настава природно укључује и процес праћења и вредновања напретка ученика. Избор знања, вештине и умења које вреднујемо одсликава оно што се сматра значајним у програму предмета. Подсетимо се запажања Јана Коменског о значају препознавања и истицања (постављања) циља наставе. На пример, развијање математичког мишљења један је од значајних исхода. Упознавање и овладавање техникама математичких процедура је такође валидан исход. Јасно је да ови исходи не искључују један другог, али усмеравају наше мисли у неидентичним правцима дидактичког деловања укључујући процес евалуације напретка.

Начини провере такође рефлектују шта се у предмету сматра основом, шта је заиста важно, а шта споредно. Природно је да се различити приступи настави математике одсликавају и у поступцима праћења и вредновања ученичких постигнућа. Међутим, без обзира на методички приступ настави математике, веродостојност закључака произилази из свеобухватности примењених поступака. Такође, постаје јасно зашто се технике праћења напретка ученика сматрају једним од битних фактора успешне реализације програма.

Посветимо пажњу карактеристикама праћења напретка ученика у настави математике указујући на примере стандардних поступака провере као и тзв. алтернативних начина провере знања који се везују за савремене приступе настави математике. Као егземпларне издвојићемо примере праћења знања који се могу наћи у Реалистичком математичком образовању (*PMO*).

ТЕХНИКЕ ПРАЋЕЊЕ МАТЕМАТИЧКИХ ЗНАЊА УЧЕНИКА

Наставним програмима дефинисани су основни захтеви у погледу математичких знања и умења у ученика. У наставном програму се истиче да се као „основни захтеви“ утврђују следећа знања (чињенице, дефиниције, правила, докази) и умења (математичко-логичка, радно-техничка) – и то на нивоу препознавања репродукције (обавезно), разумевања (већим делом) или применом (изузетно), што је посебно наглашено у сваком конкретном случају. Технике праћења нису строго одређене па ни препоручене ако изузмемо спецификацију броја писаних задатака у сваком разреду.

Основни облици проверавања су: (1) писмено, (2) усмено и (3) практично. Традиционално, учитељи и још више наставници математике се у настави ослањају скоро искључиво на писмене провере, понекад испитујући и усмено, а не разматрајући могућност практичне провере знања. Ретки изузеци усменог проверавања подразумевају извођење ученика да решава задатак пред таблом што је по својој суштини такође писана провера, посебно с обзиром на чињеницу да су ти задаци истоветни оним који се појављују у писаним облицима провера. Још необичније је за наставника математике помињање практичног облика оцењивања јер се такав вид оцењивања везује за друге наставне предмете. Стога је тради-

ционално за практичаре дискутабилно и само помињање усменог или практичног облика оцењивања математичких знања.

Сходно томе наведимо прво технике писане провере. У факултетском уџбенику *Методике наставе математике за учитеље* на учитељским факултетима у Београду и Јагодини (Dejić i Egerić, 2007), наведени су следећи облици писане провере знања: *наставни листић*, математички диктат, контролна вежба, контролни задатак, петоминутна *провера*, *тест*, *писмени задатак*, *домаћи задатак*. Усмене провере знања „врши учитељ помоћу припремљених (или импровизованих) питања“ (Dejić i Egerić 2007: 376). Истиче се да се усменим проверавањем знања проверава овладаност „математичким садржајима, како су у стању да изразе своје мисли и формулишу их речима, како објашњавају градиво итд.“ (Dejić i Egerić 2007: 376).

Форма провере знања, међутим, не одређује или тачније не ограничава варијабилност садржаја. Стога, и у класичним формама оцењивања мање-више често можемо видети задатке налик онима које ћемо описати као аутентичне. Они се традиционално стављају под свеобухватан назив *задатака примене*. Са друге стране, очигледно је да одсуство тзв. практичних облика оцењивања онемогућава постављање ученика у ситуацију да практично примени своја знања, што је основна идеја аутентичног оцењивања.

АУТЕНТИЧНО ПРОЦЕЊИВАЊЕ МАТЕМАТИЧКИХ ЗНАЊА УЧЕНИКА

Термин *аутентично* значи „блиско истинитом“ или „реално“. Уобичајено под „аутентичним проверавањем знања“ ученика у настави математике подразумева се проверавање знања и умења задацима којима се истиче корисност математичког начина закључивања. (Чини се можда чудним овакво одређење јер се сваким математичким задатком у извесној мери процењује да ли је ученик усвојио неки елемент свеукупних математичких знања.) Ромберг објашњава да се аутентично проверавање математичких знања и умења односи на процену способности ученика да решавају комплексне реалистичне проблеме, а не изоловане вештине и знања. Стога се реч *аутентично* може заменити са речју *реалистично*, у смислу узимања „реалистичне ситуације“ за контекст проблема.

Протекле деценије оваквом иновативном виду проверавања математичких знања посвећено је много пажње (низ књига и стотине радова), очигледно стекавши многе поборнике. Као квалитет аутентичног оцењивања истиче се комплексност, блискост аутентичним ситуацијама у свакодневном и професионалном животу, као и често тимско решавања проблема. Посебно значајним квалитетом сматрамо интегрисаност учења и провере знања јер се током решавања задатака и учи и користи већ стечено знање које се тиме доводи на виши ниво.

С друге стране, могу се чути замерке на аутентичне поступке провере. Две замерке су суштински значајне. Прва замерка односи се на ваљаност, односно проблематичност интерпретација добијених резултата. Поред тога, иако је неоспорно позитивно оспособљавање деце за тимски рад, тешко је утврдити допринос појединаца групном резултату рада, те је тиме отежано, ако не и онемогућено, долажење до објективне процене знања појединца и изражавања исте у виду оцене.

Веб (Webb, 1992) напомиње да је у извесним методичким приступима вредновање напретка ученика саставни елемент свакодневних активности у учионици. Заиста, одређени наставни приступи као што је преподевтичко увођење садржаја, као и неки савремени образовни системи као што је *Реалистично математичко образовање* (*Realistic mathematics education*, RME) по природи захтевају укључивање аутентичних проблема. Пракса коришћења аутентичних математичких задатака претпоставља процес евалуације интегрисан у наставу (Ромберг, Милинковић). Веб наводи примере таквих приступа – истраживачке пројекте: CGI – *Cognitevely guided instruction* (Настава вођена сазнањем), експериментални програм за почетно математичко сазнање као и MIC – *Mathematics in Context* (Математика у контексту), пројекат који је као један од резултата интернационалног тима истраживача (у коме смо учествовали и ми) имао комплет уџбеника за ученике старијих разреда основне школе. Приступ у комплету базиран је на Реалистичном математичком образовању. Недавно је у Србији спроведено истраживање у којем се разматрала могућност пропедевтичког бављења разломцима у млађим разредима основне школе (Lazic i dr., 2012). Оваквим приступом би се време упознавања децималног записа броја преместило у млађе разреде. Занимљиво је да је изабрани приступ навео истраживаче да користе аутентичне проблеме као најприродније полазиште за пропедевтичко бављење разломцима. На основу информативне провере знања аутентичним задацима, учитељ је доносио одлуке да настави даље или да застане.

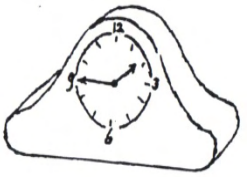
У аутентичне технике оцењивања спадају различите активности које не наликују формалном оцењивању, као што су: (а) посматрање (самосталног рада ученика као и интеракције у току тимског рада); (б) праћење интеракције (тражећи потврду разумевања и умећа објашњавања вршњацима и учитељу) и (в) оцена „продуката“ (резултата учешћа у квизовима, играма, такмичењима и сл.).

Аутентични задаци

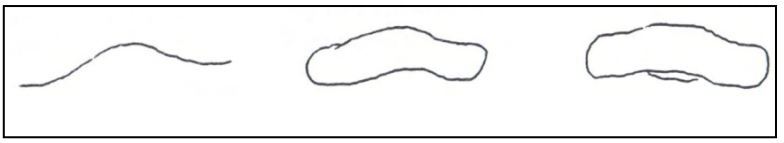
Наведимо једноставан пример аутентичног задатка. Један од њих део је поменутог комплета MIC. У оквиру тематске целине „Геометрија – развијање осећаја за простор“ ученици се баве представљањем тродимензионалних објеката из различитих перспектива на папиру, тј. цртежом. Неке од активности саставни су део уџбеника, а предвиђене су за оцењивање напретка ученика. Је-

дан од задатака за утврђивање у којој мери ученици разумеју различите перспективе, као и у којој мери су способни да их визуелно представе је следећи:

Нацртај перспективу „од горе“ облика на *слици 1*.

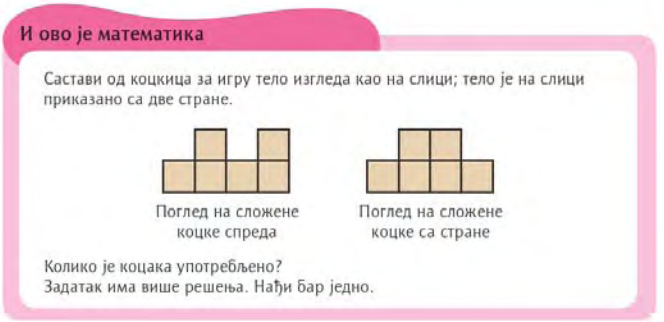


Слика 1/а. *Cam, Mathematics in Context* (van Reeuwijk, 1993)



***Слика* 1/б.** *Одговори ученика*

Испод сата приказани су цртежи три ученика (*слика 1б*). Оставићемо читаоцу да их протумачи. Како оценити ове одговоре? Који од три ученика је нацртао добар цртеж? На шта указују лоши цртежи? Овакав задатак сличан је по типу захтева оном који је могуће пронаћи и у нашим уџбеницима, истина не са оваквим неправилним објектима какве срећемо у реалном животу већ са коцкама (*слика 2*).



***Слика* 2.** Игра са коцкама, перспектива, *Математика за 4. разред* (Dejić i dr. 2012: 118)

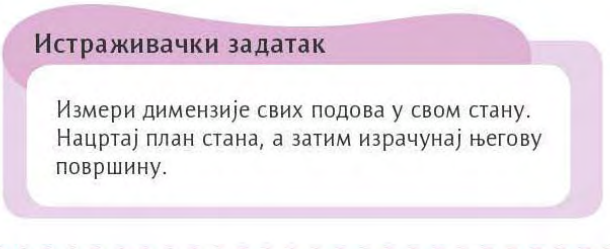
Поред игара као што је горе наведена, ученицима, у циљу утврђивања њиховог напретка, учитељ може понудити и другачије активности. У одабраном уџбенику (Dejić i dr., 2012) аутори су понудили такве задатке, истакнувши

их под називом „истраживачки задаци“. Један од истраживачких задатака односи се на бројевну полуправу. Према наставном програму деца употпуњују разумевање бројевне праве која се ради још од првог разреда основне школе. Од ученика се очекује да успешно читају и упоређују визуелно бројеве на бројевној полуправој, као и да сабирају и одузимају визуелно на бројевној полуправој. У задатку се тражи да ученици примене своја знања представљајући на бројевној полуправој године рођења својих предака (*слика 3*). Визуелни запис указује на распон година, растојање између појединих истакнутих година и др.

Оно што је значајно код аутентичних задатака јесте да они често имају потенцијал проширења почетног оквира задатка, откривањем могућности да се одговори и на нека нова питања која могу бити постављена од стране учитеља или ученика (што би указало на постојање позитивног односа према стицању и коришћењу математичких знања). На пример, у датом задатку могло би се вероватно уочити да постоји тренд продужетка животног века ако би ученик успео да пронађе податке и о даљим прецима. Оваква запажања, наравно, могу водити продубљеном дијалогу и проширењу садржаја прописаних наставним програмом.

Слика 3. *Бројевна права* (Dejić i dr. 2012: 48)

Слично, наредни задатак припада домену практичних облика провере које резултирају продуктима који се могу процењивати са различитих аспеката. Ученици добијају комплексан проблем утврђивања површине свога стана. Ученик мора да измери димензије просторија, направи план, израчуна површину добијене сложене фигуре (*слика 4*). Овакав задатак свеобухватно даје слику о знању ученика. Таква слика може се можда у фрагментима добити давањем низа једноставних задатака у традиционалној форми.



Слика 4. *Површина, истраживачки задатак* (Dejić i dr. 2012: 60)

Циљ аутентичног оцењивања

На овом месту осврнимо се на циљ провере знања ученика. Логично је да се оцењивање спроводи с циљем Посебно детаљну разраду могућих исхода школског учења дао је Блум са својим сарадницима. Његова таксономија знања имала је деценијама значајан утицај међу теоретичарима наставе. Он је дефинисао следеће исходе који се односе на произвољни наставни предмет: усвојеност специфичног знања; познавање, схватање и разумевање принципа и генерализација; познавање и схватање класификација и категорија; познавање критерија; позвање методологије, познавање теорија и структура; интерпретација и примена градива (Kvaščev 1980: 189). Таксономија когнитивних циљева учења подразумева хијерархијску схему са шест класа: (1) знање (препознавање, запамћивање); (2) разумевање; 3) примена; (4) анализа; (5) синтеза; (6) евалуација. За нас би посебно значајна могла бити Блумова таксономија која се специфично односи на наставу математике. Она може послужити као полазиште за дискусију.

Блумова таксономија когнитивних вештина за математику:

- *Знање* – познавање терминологије, чињеница, конвенције, методологије, структуре, принципи итд.;
- *Разумевање* – значење, превод, екстраполацијом, интерпретација чињеница, прављење поређења итд.;
- *Примена* – решавање проблема, коришћење информација на нов начин;
- *Анализа* – доношење закључака и подржаних са доказима, одређивање образаца;
- *Синтеза* – извођење апстрактних односа, прогнозе, генерализација, стварање нових идеја;
- *Евалуација* – разлучивање примарности (важности), коришћење низа критеријума да би се дошло до закључка, дискриминација.

Слика 6. *Блумова таксономија когнитивних вештина за математику* (адаптирано према: Shorser)

Дамјановић анализира могућност примене Блумове таксономије у настави математике и нуди примере задатка којима се могу оценити различити типови мишљења по Блуму. Интересантно је да он даје примере задатака у којима се може оцењивати више нивоа мишљења, нпр. задатак којим се оцењује „примена, анализа и синтеза“ (Damjanović 2005: 34):

> **Задатак**: Улицу дугачку 845.5 m и широку 6.4 m треба асфалтирати. Могуће је поставити само 4000 m^2 асфалта. Са колико би процената радови били завршени?

Не улазећи у то да ли је задатак аутентичан или не, осврнимо се на коментар Дамјановића који, у духу Блума, истиче да је неопходно „да материјал буде структурисан тако да садржи све нивое мишљења, издвојено, како би се створила прегледност у односу на резултате израде задатка од стране ученика“ (Damjanović 2005: 34). Управо то је супротно захтевима које истичу заговорници аутентичног оцењивања.

Након навођења табеле као и примера (традиционалног или не) задатка примене, истакнимо да се у савременој теорији наставе математике са опрезом и критичким опаскама Блумова таксономија наводи као покушај указивања на сложеност знања која се морају сагледати у процесу вредновања напретка ученика.

Неке критике Блумове таксономије односе се на издељеност знања на категорије и нивое. У математици се често Блумови нивои мишљења преплићу и прожимају. С друге стране, критике се односе и на сам покушај успостављања хијерархије. У математици је она, по мишљењу многих математичких едукатора, неодржива. Иако је јасно да је „знање“ појма лакше него „разумевање“, „разумевање“ иоле сложенијег појма не може се достићи без анализе и синтезе.

С друге стране, у традиционалном приступу школској математици задаци примене су често најлакши јер је најчешће реч о једноставним директним применама дефиниција. Опет, супротно томе, истинско разумевање појма огледа се и у способности препознавања могућности примене одређених математичких знања у „нетривијалним“ или „неочигледним“ ситуацијама. Иако оваква запажања могу звучати контрадикторно, математичким практичарима је разумљиво да се математика једноставно тешко може подвести под општу категоризацију, ма како она звучала примамљиво.

Неки од термина које користи Блум користе се међутим и у аутентичном оцењивању. На пример, у опису оцењивања у програму *Математика у контексту* наводи се следећа хијерархијска категоризација нивоа математичког резоновања: (1) Репродукција, (2) Повезаност, (3) Анализа. За сва три нивоа мишљења сматра се да постоје различити нивои тежине задатака. Математички посматрано, у аутентичном оцењивању код реалистичног математичког образовања постоје две димензије које одређују ниво мишљења: једно је категорија мишљења, а друго тежина задатка.

ЗАКЉУЧАК

Циљ нашег рада био је: (1) да укаже на могућност укључивања аутентичних техника оцењивања у наставу математике и понуди примере аутентичних задатака за праћења напретка ученика интегрисаних у свакодневну наставну праксу, као и (2) да кроз критичко сагледавање позитивних и негативних аспеката оваквог оцењивања заинтересујемо стручну јавност за ове идеје.

Литература

Damjanović, R. (2010). *Blumova taksonomija u nastavi matematike*, vademecum. Kragujvac: Atos.

Dejić, M., Egerić, M. (2007). *Metodika nastave matematike*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Dejić, M, Milinković, J., Djokić, O. (2012). *Matematika za 4. razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.

Kvaščev, R. (1980). *Sposobnosti za učenje i licnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Encyclopedia Britanica. Student Assesssment in Mathematics in Context, Teachers Guide.

Freu, B. B., Schmitt, V. I., Allen, J. P. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical assessment, Research & Evaluation*, vol. 17, 2, str. 1–18, January 2012. Posećeno 30.8.2013.

Lazić, B., Milinković, J., Petojević, A. (2012). Connecting mathematics in propaedeutic exploration of the concept of fraction in elementary grades, *Theory and Practice of Connecting and Integrating in Teaching and Learning Process*. Sombor: Faculty of Education in Sombor, str. 123–137.

Milinković, J. (2009). Standardi ocenjivanja – novi concept evaluacije učenika u nastavi matematike. *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje*, Beograd: Učiteljski fakultet, str. 214–220.

Romberg, T. (ed.) (2004). *Standards-based assessment in Middle School: Rethinking classroom Practice*. Teachers College Press.

Shorser, L., *Bloom's Taxonomy Interpreted for Mathematics*. Посећено 30.8.2013. http://www.math.toronto.edu/writing/BloomsTaxonomy.pdf.

Van Reeuwijk, M. (1993). Assessment tasks Designed to Improve Learning of Mathematics. Presentation at symposium „Moving Beyond the Rethoric About Authentic Assessment in Mathematics“. Atlanta GA: AERA.

Webb, N. (1994). Assessment of students' knowledge of mathematics: steps toward a theory. In: D. Grouws (ed.). *Handbook of research Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, NCTM, str. 661–683.

Zimmermann, B. (2011). On Major goals and problems in mathematics teachers education and some suggestions. In: M. Marjanović, Dj. Kadijević, S. Jokić, J. Vučo (eds.): *The book of abstracts*, Belgrade: Serbian Academy of Sciences and Arts, str. 23.

Prof. Dr. Jasmina Milinkovic
University of Belgrade, The Teacher-Training faculty in Belgrade

AUTHENTIC ASSESSMENT TEHNIQUES FOR MONITORIG STDUENTS PROGRESS IN TEACHING MATHEMATICS

Summary

Teaching process naturally involves a process of monitoring and evaluating student progress. Selection of knowledge and skills that we value reflects what is considered significant in the school subject. The assessment also reflects what is in the subject considered significant. So it is natural that different approaches to teaching mathematics are reflected in the evaluation procedures. It also becomes clear why the evaluation procedure is considered one of the important factors of successful implementation of the curriculum. This paper analyzes the specifics of monitoring the progress of students indicating the standard assessment procedures, as well as examples of so-called authentic methods of assessment that are tied to contemporary approaches to teaching mathematics, for example, in realistic mathematics education. The aim is not only to show the different methods of monitoring student progress, but also to point out the possibility of involvement of authentic evaluation procedures in current teaching practice.

Key words: *mathematics, evaluation of student progress, authentic assessment tests, the structure of teaching*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.694
Прегледни научни чланак
стр. 523–530

Мр Бранка Арсовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Др Жолт Наместовски
Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском језику, Суботица

ОБРАЗОВНИ РАЧУНАРСКИ СОФТВЕР – КРИТЕРИЈУМИ ЗА ОДАБИР И ПРОВЕРУ КВАЛИТЕТА*

Апстракт: На тржишту су доступни бројни софтвери за образовну употребу, како у кућној тако и у школској средини. Главни фактор за обезбеђивање бољег образовног окружења и процеса учења лежи у избору софтвера који успешно комбинује образовање и забаву. Једини начин спознаје како ће ученици користити поједине образовне софтвере и на какве ће проблеме притом наилазити, јесте да их сами наставници подучавају коришћењу истих. Да би се добили подаци о перформансама ученика, а у циљу процене ефикасности образовног софтвера, избор софтвера треба да је продуктиван, што се обезбеђује коришћењем листе критеријума (за процену квалитета софтвера). Важно је да сваки наставник састави своју листу критеријума, рангираних према образовним потребама наставне теме, предмета итд. Допринос и главна идеја овог рада јесте да предочи разноврсне методе и чињенице, које треба узети у обзир приликом тестирања образовних софтверских пакета, а са посебним осврtом на васпитно-образовне проблеме и питања.

Кључне речи: *образовни софтвер*, *квалитет*, *образовање*.

УВОД

Вишедеценијска информатизација целокупног друштва узроковала је бројне промене у свим животним сферама, па и у образовању и школству. Сведоци смо уплива ИКТ технологија у образовање, али тема овога рада неће бити расправа о обиму тог утицаја, нити о брзини прихватања и коришћења ИКТ у образовне сврхе. Коришћење ИКТ у васпитно-образовном процесу је постала стварност, која се више не доводи у питање. Али управо употреба напредних,

* 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.

информатичких технологија и образовних софтвера (ОРС) у образовању, рађа ново питање, а то је квалитет ОРС-а, као и постојање критеријума за одабир и проверу квалитета истих.

Првобитан проблем који се јављао код употребе ОРС-а јесте био мали број доступних софтвера (на нашем језику, прилагођен нашем систему образовања и програмима). Међутим, у последње време се број доступних, програмски прилагођених ОРС-а повећао, тако да су данас на тржишту доступни бројни софтвери за образовну употребу, како у кућној тако и у школској средини. Доступност више није основни проблем, али са порастом броја ОРС-а појавио се проблем процене квалитета доступних материјала и критеријума за одабир оних који би се користили. Од свих одлука, које се односе на коришћење ИКТ у учионици, избор ОРС-а погодног за учење је најважнији.

У коришћењу софтвера сазнање шта се дешава у пракси са стварним ученицима јесте од кључне важности. По Jones et al. (1993), „не постоји процес или метод дизајнирања и креирања, који може да предвиди исходе или предупреди све проблеме ученика. Дакле, процес креирања мора бити интерактиван: материјал се мора тестирати на студентима, па прерадити, а затим поново тестирати, а цео овај циклус наставити онолико дуго колико је потребно“.

Неки општи критеријуми укључују: квалитет повратне информације, покривеност релевантних садржаја, коришћење одговарајућег језика, изглед (интерфејс) и разноврсност облика интеракције. Другим речима – најбоље конструисани софтвери омогућавају корисницима ток кроз пажљиво конструисан низ догађаја, са контролисаним речником (Bitter, Camuze, 1984).

ВРЕДНОВАЊЕ ОРС-А

Образовно вредновање ОРС-а своди се на утврђивање образовно-васпитних ефеката које садржи софтвер. Основ за то вредновање потиче још из 70-тих година када су се користили велики рачунарски системи у образовању у САД (PLATO, TICCIT). Овакво вредновање је највише развијено и диференцирано према врстама ОРС-а. Из раније запажених истраживања и студија,[1] за сваку врсту ОРС-а су вредновани његови потенцијални образовни ефекти.

У том периоду је развијен и највећи број методологија и инструмената, као што су: анализа корисника, анкета, дневник, психолошки инструменти, структуралне анализе, техника интервјуа и сл. Коришћење тако великог броја

[1] Thomas, 1979. Kulik, Kulik and Cohen, 1980. и Kulik, Bangert, Williams 1983. које се односе на истраживање доприноса учењу уз помоћ рачунара (The Understanding Computer Learning – UNCLA)

метода и техника није дало добру слику за упоређивање вредности образовања уз помоћ рачунара у односу на традиционалну наставу. Проблем који се још овде јавља јесте вредновање истог ОРС-а на бази више различитих метода и техника. У оба случаја реч је о истраживању са паралелним групама (Арсовић, 2010).

Током вишегодишњег проучавања и оцењивања ОРС-а развили су се посебни инструменти и водичи за утврђивање квалитета ОРС-а. Свака од експертних агенција која се тиме бави развила је сопствене инструменте, али типичан пример за рецензовање ОРС-а представља тзв. чек листа. Постоје две врсте чек листа: (1) перспективне, строго нормативног карактера, које садрже упите у виду кратког теста; (2) функционалне, које садрже детаљно разрађен комплекс питања за свеобухватније процењивање софтвера (Арсовић, 2010).

Чек листа, као процењивачки инструмент, обавезно садржи и упутство за попуњавање, тј. шифарник (упутство за попуњавање и које се мере и мерила притом користе). Много је теже дефинисати мере за образовни критеријум на основу којег би се вредновао један ОРС. Дакле, чек листе критеријума могу мало да помогну наставницима, као једини инструмент за вредновање ОРС-а (Арсовић, 2010).

КРИТЕРИЈУМИ ЗА ОДАБИР ОРС

Главни фактор за обезбеђивање бољег образовног окружења и процеса учења лежи у избору софтвера који успешно комбинује образовање и забаву. Једини начин спознаје како ће ученици користити поједине образовне софтвере и на какве ће проблеме притом наилазити, јесте да их сами наставници подучавају у коришћењу истих. Да би се добили подаци о перформансама ученика, а у циљу процене ефикасности образовног софтвера, избор софтвера треба да је продуктиван, што се обезбеђује коришћењем листе критеријума (за процену квалитета софтвера).

Намера постављања листе оквирних критеријума јесте да се обезбеди разноврсност података и метода које треба размотрити приликом тестирања софтверских пакета. Нагласак је на образовним питањима, па је стога потребно пратити студенте током коришћења софтвера и проценити како употреба ОРС-а утиче на учење. Питања треба формулисати тако да су дискриминантна по питању повезаности образовних циљева и ОРС-а, као и тога како се ови циљеви остварују коришћењем софтвера, као и усаглашености са образовним програмом и захтевима самих корисника.

Оквирно говорећи, потребно је размотрити четири категорије критеријума битних за избор ваљаног образовног софтвера. Те категорије и одговарајуће дискусије приказане су у доњој табели.

КАТЕГОРИЈА КРИТЕРИЈУМА	ШТА ТРЕБА РАЗМОТРИТИ?
Квалитет дизајна корисничког интерфејса	Истраживања показују да се креатори и аутори најбоље оцењених производа придржавају строго успостављених правила и упутстава за креирање ОРС-а. Овај аспект дизајна утиче на корисникову перцепцију самог производа, као и на то шта може да уради са њим и како га софтвер ангажује.
Ангажовање	Правилна употреба аудио и видео сегмената, у великој мери, може допринети корисниковој мотивацији за рад на одређеном медијуму/софтверу.
Интерактивност	Укљученост корисника у разноврсне задатке у софтверу даје смисао производу, а и подстиче на размишљање.
Прилагођеност	Производи који омогућавају корисницима да их прилагоде и измене према сопственим потребама, доприносе индивидуализацији и повећању квалитета оваквог вида образовања.

Приликом одабира образовног софтвера који ће се користити у настави, наставници треба да имају битну улогу и да буду активни учесници у свим одлукама. Да би у потпуности испунили свој задатак, потребни су им критеријуми који су јасно дефинисани и једноставни за практичну примену. Потребно је размотрити предложене четири категорије критеријума за одређивање квалитета једног ОРС и формулисати питања која су прилагођена тачно дефинисаној сврси употребе ОРС-а, наставног предмета у коме ће се примењивати, старосној групи корисника, као и другим, бројним, карактеристичним захтевима конкретне употребе и примене софтвера у наставној пракси. Доња табела представља пример листе одабраних критеријума, који се могу користити приликом избора ОРС за потребе наставе математике.

КРИТЕРИЈУМИ ЗА ИЗБОР ОРС (Khalifa et al., 2000)	
Назив софтвера и старосна група	Коментари
Квалитет (исправност) садржаја софтвера	Важан је због привлачења и задржавања пажње студената-корисника (програм мора бити без материјалних, граматичких и синтаксичких грешака)
Условљен прелазак са једног на други ниво	Студенти озбиљније схватају предочене задатке

КРИТЕРИЈУМИ ЗА ИЗБОР ОРС (Khalifa et al., 2000)	
Назив софтвера и старосна група	Коментари
Једноставан за употребу	Корисници ће више радити
Интерактивно учење	Задржава пажњу студената
Изазовне образовне игре	Заинтересованост студената
Ниво сложености	Ком узрасту је намењен
Коришћење гласовних команди	Уколико софтвер није намењен корисницима са посебним потребама, гласовне команде не би требало да буду опција
Јасне карактеристике	Има добру експресију
Прилагођен узрасту	Битно за когнитивни ниво ученика
Логичке математичке игре	Одржава концентрацију и фокусираност студената на тему
Вежбе и тестови	Битни за проверу стечених способности и усвојеног знања
Погодан за групни рад	
Јасни менији и јасан интерфејс	Омогућава јасне представе и једноставно коришћење
Подстиче креативност	Тера на размишљање
Повратна информација	Студенти морају имати информацију о свом раду и напретку
Усклађеност са наставним планом и програмом	Овај критеријум је врло битан за ефектност учења
Образовне игре концентрације	Задржавају пажњу корисника на раду
Добар дизајн	Ово га чини примамљивим за коришћење
Проблем оријентисан	Практични проблеми подстичу креативност код студената
Забаван	Софтвер треба да је занимљив за коришћење
Развија критичко мишљење	Одржава пажњу корисника и подиже њихове когнитивне способности на виши ниво
Коришћење миша	Обезбеђена је једноставна навигација у алату

Критеријуми су ту да би помогли наставников одабир образовног софтвера који ће представљати најбоље и најефикасније образовно окружење за ученике. Предочена листа показује да наставник мора бити у стању да направи избор ИКТ-а, у овом карактеристичном случају избор софтвера, који ће имати позитиван утицај на учење код студената (Virvou et al., 2005). Отуда се, код одлуке о избору ОРС-а за школске потребе, треба руководити васпитно-образовним потребама ученика. Наравно, овакав став подразумева да је софтвер, са

техничког аспекта, задовољавајућег квалитета (мада је у пракси тешко изоловати ове аспекте софтвера и посматрати их независно једне од других).

Закључујемо да постоје три главна елемента ОРС-а који имају велики утицај на његов квалитет: образовни садржај, начин на који су образовни садржај и задаци представљени и организовани, и ИКТ алати који се користе за преношење и организацију материјала. Међутим, развој и евалуација ових елемената не могу се узети изоловано једни од других, а посебно не независно од образовних циљева. У ствари, анализа циљева би требало да буде први корак у разматрању квалитета ОРС-а, јер они у великој мери утичу на избор метода наставе и учења, као и на начин организовања образовних садржаја и задатака, али и на дизајн рачунарског софтвера.

Такође се намеће закључак да наставник, који треба да направи избор одговарајућег ОРС-а, мора бити технолошко-информатички описмењен у тој мери да препозна и процени елементе расположивих софтверских апликација за учење (али то је проблем и питање које се може посебно разматрати).

ЗАКЉУЧАК

Представљена су релевантна питања везана за оцену квалитета ОРС-а са техничког и когнитивног аспекта, са циљем да обезбеде конкретне смернице за помоћ у одабиру (али и дизајнирању) ваљаних решења ОРС-а. Дубља и обимнија разматрања предочених питања, у комбинацији са све већим могућностима мултимедијалне технологије, неминовно ће довести до будућих нових решења за образовни софтвер, која су више иновативна и маштовита, а имаће већи утицај на образовне стратегије и ефикасност учења.

Литература

Арсовић, Б. (2010). Методе вредновања образовног рачунарског софтвера, *Иновације у основношколском образовању – вредновање* (Зборник радова). Београд: Учитељски факултет, 545–551.

Bitter, Camuze (1984). Choosing Appropriate Software, *Using Microcomputer in the Classroom*, Boston Publishing Company, INC.

Virvou, M., Katsionis, G., Manos, K. (2005). Combining Software Games with Education: Evaluation of its Educational Effectiveness. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 54–65.

Jones, C. et al (1993). Contexts for Evaluating educational Software, *Interacting with Computers*, May, vol. 11, No 5.

Khalifa, S., Bloor, C., Middelton, W., Jones, C. (2000). Educational computer software, technical, criteria, and Quality, Proceedings of ISECON 2000.

Mr Branka Arsovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty , Uzice
Dr. Zolt Namestovski
University of Novi Sad, Teachersž Training Faculty in Hungarian, Subotica

EDUCATIONAL SOFTWARE – THE CRITERIA FOR THE SELECTION AND QUALITY CONTROL

Summary

There are numerous commercially software for educational use, both in the home and in the school environment. The key factor for ensuring better educational and learning environment is in the choice of software that successfully combines education and entertainment. The only way for teachers to know how students will use some educational software and what kind of problems they will have during this usage, is that the teachers teach students to use software properly. In order to obtain data on student performance, and to evaluate the effectiveness of educational software, software selection should be productive, which is provided by using a list of criteria (to assess the quality of software). It is important for every teacher to draw up his own list of criteria, ranked by the educational needs of the theme, objects etc. The contribution and the main idea of this article is to present a variety of methods and facts that should be taken into account when testing educational software packages, with special emphasis on educational problems and issues.

Keywords: *educational software, quality, education.*

VI

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::796
Изворни научни чланак
стр. 533–542

Доц. др Горан Шекељић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Проф. др Милован Стаматовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЕФЕКТИ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА*

Апстракт: Циљ истраживања био је да испита ефекте наставе физичког васпитања након основног и средњег образовања. На узорку од 890 испитаница у периоду од 2004. до 2011. године вршена је процена спортско-техничког образовања из основних елемената гимнастике. Резултати указују на то да око 50% испитаних процењивана моторичка умења изводи без грешака или са мањим грешкама у техници или држању тела, 20% њих тражене елементе изводи са значајним грешкама у техници и држању тела, док 30-ак % не поседује ова умења. То значи да квалитет наставе током основне и средње школе код значајног броја испитаница није омогућио стицање базичних моторичких умења која су предвиђена да се савладају до IV разреда основне школе. Због тога је неопходно озбиљно праћење квалитета наставе физичког васпитања, како би постигнућа била у складу са националним образовним стандардима.

Кључне речи: *физичко васпитање, ефекти, моторичка умења, образовни стандарди.*

УВОД

Три најстарија дидактичка питања јесу: зашто, како и чиме. Зашто је потребно поседовати одређена знања, на који начин и којим средствима омогућити да се та знања стекну? Новија дидактика, међутим, поставља још једно важно питање: какви су ефекти наставног процеса. Одговор на то питање подразумева праћење, проучавање и анализирање исхода образовања јер су постигнућа ученика један од показатеља стања образовног система.

* 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.

Анализирајући резултате истраживања реализованих деведесетих година, Максић (2000) у прегледном чланку констатује да многобројна истраживања упућују на то да се постављени циљеви у настави не остварују у потпуности, често ни у задовољавајућој мери, а понекад су налази сасвим неповољни.

До сличних података дошла је Маринковићева (2010). Анализирајући податке добијене на међународним тестирањима постигнућа (PISA, TIMSS) и податке добијене на националном тестирању ученика, изводи закључак да један велики број свршених основаца у Србији није у стању да одговори на најједноставнија питања, као нпр. где су све релевантне информације дате у тексту, не могу да изведу закључке који су очигледни и засновани на експлицитно датим информацијама, нису у стању да повезују и користе добијене информације у свакодневном животу, не достижу ни минималну границу основне писмености, не поседују базична знања из математике итд.

Наше интересовање у овом раду усмерено је на ефекте наставе физичког васпитања у основној и средњој школи. Низ радова и истраживања реализованих последњих неколико деценија (Аруновић 1979; Бокан и Радосављевић 1990; Крсмановић и Тодоровић 1996; Кукољ 2003; Мартиновић 2003; Матић и Бокан 2005; Стаматовић и Шекељић 2008; Шекељић и Стаматовић 2005), указују да у настави физичког васпитања постоје многобројни проблеми. Нпр. у истраживању из 1990. год. Бокан и Радосављевић су код ученица из три основне школе констатовали генерално слаб успех усвојености знања и умења из вежби на справама и тлу. Уочене слабости аутори тумаче различитим ангажовањем професора физичке културе. До сличних података дошао је и Мартиновић (2003) на узорку ученика четвртог, петог, шестог и седмог разреда основне школе, констатујући да су постигнућа у настави физичког васпитања исподпросечна.

МЕТОД

Предмет наше опсервације у овом раду јесте настава физичког васпитања. Истраживање је реализовано с намером да се испитају ефекти наставе у оном сегменту наставних циљева који се односи на стицање моторичких умења након основног и средњошколског образовања.

Циљ истраживања био је да испита ниво моторичких умења из базичних елемената гимнастике (колут напред и назад, став у упору, прескок преко козлића разножно и згрчено) код девојака након завршетка средње школе. Изабрани гимнастички елементи су градиво које се проучава у млађим разредима основне школе. Колут напред и назад су део наставног програма за ученике првог разреда, и представљају део образовних стандарда за II разред основне школе. Став на шакама предвиђен је да се савлада у четвртом разреду. Прескок преко козлића у виду припремних вежби налази се већ у наставним програмима за трећи разред основне школе. Разношка се изводи у четвртом разреду и то је један од гимнастичких елемената који представља минимални образовни захтев.

Инструменти истраживања

У периоду од 2003. до 2011. године тестирано је 8 генерација девојка које су након завршене средње школе дошле на пријемни испит ради уписа на Учитељски факултет. Истраживањем је обухваћено 890 девојака које су пореклом из југозападне Србије

Истраживање је дескриптивно-аналитичког карактера, а у техници рада примењено је тестирање. Примењени су тестови са задацима и скалом процене какви су се већ примењивали у претходним истраживањима Шекељића и сар. (2012).

Табела 1. *Критеријум оцењивања моторичких умења из гимнастике*

Оцена	Изведба
0	Задатак није ни покушан да се изведе.
1	Покушано, али задатак није изведен.
2	Задатак се изводи уз грешке у техници и држању тела. Тешко се уочавају основне карактеристике технике вежбе.
3	Задатак се изводи са грешкама у техници и држању тела, али се може сматрати да су ученици овладали основама технике вежбе
4	Задатак се изводи са мањим грешкама и у техници и у држању тела.
5	Задатак се изводи без грешака у техници и без грешака у држању тела.

РЕЗУЛТАТИ

Анализирајући податке из Табеле 2, уочава се да су испитанице колут напред савладале најбоље од свих процењиваних моторичких умења са просечном оценом 4,1. Колут назад је гимнастички елемент који је 384 испитаних савладало без грешке (оцена 5), односно са мањим грешкама у техници или држању тела (оцена 4). Прелазну оцену из овог гимнастичког елемента није успело да добије 88 студенткиња, односно 10%. Упоређујући резултате ове студије са резултатима које је добио Мартиновић (2003), може се констатовати да је просечна оцена испитаница које су завршиле средњу школу из колута напред (4,1) већа него код ученика и ученица четвртог (3,7), односно седмог разреда (4,0). Испитанице су постигле бољи резултат и од ученица четвртог разреда (2,6), односно ученица седмог разреда (3,9) у истраживању које су реализовали Бокан и сар. (1990).

Просечна оцена из колута назад (3,2) приближна је оцени ученика и ученица четвртог (3,0) и петог разреда (3,4) у односу на истраживања Мартиновића (2003), и знатно већа него у истраживању Бокана и сар. (1990), (IV разред – 2,3; VII разред – 2,5).

Табела 2. *Оцене и дескриптивни статистички параметри (просечна оцена, проценти, скјунис и куртозис)*

оце	кнп	%	кнз	%	сш	%	пра	%	пзг	%	опр	%	опо	%	кдв	%
5	485	54	211	24	294	33	274	31	208	23	252	28	222	25	173	19
4	200	23	173	19	164	18	254	29	175	20	169	19	152	17	230	26
3	118	13	262	29	134	15	136	15	152	17	173	19	168	19	186	21
2	38	4	156	18	66	7	47	5	94	11	144	16	164	2	135	15
1	4	0.4	18	2	31	3.5	4	0.5	37	4	48	5	102	11	94	11
0	45	5	70	8	188	21	178	20	224	25	114	13	82	9	72	8
X	4.1		3.2		3.0		3.2		2.7		3.1		3.0		3.0	
Скј.	1.709		-0.394		0.463		-0.221		-0.727		-0.026		0.047		0.008	
Кур.	2.942		-0.856		0.128		-1.658		-0.580		0.961		-0.356		-1.220	

Испитанице су из ова два елемента постигле најбоље оцене од девет процењиваних елемената. Ипак, с обзиром на то да су то основни гимнастички елементи, да се налазе у наставним плановима већ од првог разреда и да се као образовни стандард појављују већ у другом разреду, резултати су могли бити бољи.

Став на шакама (сш) је гимнастички елемент који је без грешке или са мањим грешкама у техници и држању тела извело 458 испитаница (Табела 2). Њих 219 није успело да добије прелазну оцену из овог елемента, а 188 се није усудило ни да проба да га изведе. Слични резултати (51%) забележени су у истраживању Бокана и сар. (1990). У односу на истраживање Бокана и сар. (1990), (V разред (1,3), VII разред (2,3)), просечна оцена је већа вероватно и због строжих критеријума у оцењивању које су примењивали Бокан и сар. У односу на резултате истраживања које је реализовао Мартиновић (2003), резултати су нешто лошији у односу на ученике V и VII разреда (3,4).

Прескок преко козлића разножно (пра) и згрчено (пзг) најслабије су усвојени гимнастички елементи (Табела 2). Чак 224 испитанице нису покушале прескок и поред предузетих мера чувања и помагања. Просечна оцена из разношке (3,2) мања је него код ученица у IV разреду (3,7) или VI разреду (4,0) у односу на истраживање Мартиновића (2003).

Просечна оцена из згрчке је (2,7), и, такође је мања него код ученица у V (3,4), односно VII разреду (3,6) у односу на истраживање Мартиновића (2003).

Вредности скјуниса (Табела 2) указују на нормалну дистрибуцију у свим резултатима тестова изузев код колута напред и прескока преко козлића згрчено. Код колута напред вредност скјуниса (1.709) указује на већи број добрих резултата, што значи да је лак за већину испитаних. У другим случајевима вредности скјуниса су такве да указују на нормалну дистрибуцију или већи број слабих резултата. Вредности куртозиса, изузев код колута напред, такве су да се може говорити о расплинутости резултата. Овакви дескриптивни статистички параме-

три указују да су постигнути резултати на тесту веома лоши с обзиром на то да су се процењивали моторичким умењима која се налазе у наставним програмима млађег школског узраста и да су представљени као образовни стандард за ученике IV разреда основне школе. Очекивали су се статистички параметри који би указивали на незадовољавајућу дискриминативност, која би имала карактеристике изразите хипокуртичности са позитивном асиметријом. То би потврдило наша очекивања да су испитанице након трећег образовног циклуса и дванаест година образовања из физичког васпитања стекле моторичка умења која су предвиђена да се савладају већ током првог образовног циклуса.

Међутим, ефекти наставе нису такви. Ово истраживање, као и радови Бокана и сар. (1990) и Мартиновића (2003), указују на лоша постигнућа у настави физичког васпитања на свим нивоима образовања. Крајњи резултат таквог наставног процеса јесте чињеница да се код 50% ученица ни након средње школе не достижу постигнућа каква су предвиђена да се остваре већ након IV разреда основне школе. Разлози за овакво стање наставе своде се на чиниоце наставног процеса, а то су планови и програми, материјално-техничка база, наставни кадрови и технологије наставе. Један од значајних разлога лоших постигнућа у настави јесте и потпуни недостатак планске и систематске контроле ефеката наставе физичког васпитања, што отежава прецизно одређење који су то чиниоци наставе, у којој мери и у ком периоду школовања најодговорнији за слаб квалитет наставе. У стручној и научној јавности, међутим, постоји незадовољство квалитетом наставе физичког васпитања само у млађим разредима основне школе. То незадовољство понекад има такве размера да се слабом наставом у прва четири разреда основне школе покушавају оправдати и поражавајући ефекти на осталим нивоима образовања. Сматра се, наиме, да би ефекти наставе били знатно бољи уколико би се настава физичког васпитања у прва четири разреда основне школе организовала као предметна настава, што подразумева реализацију наставе од стране професора физичког васпитања.

Понекад су тонови којима се објашњава лоше стање у настави и траже оправдања изразито субјективни. Један од занимљивијих начина опсервирања узрока и последица разредне наставе у млађим разредима основне школе јесте став Радојевића 2001: 72): „низ компетенција које би ученик требало да стекне у првом циклусу образовања, углавном није остварен, тако да се ово, неповољно стање рефлектује на квалитет исхода на крају обавезног образовања. За физичко васпитање је често недовољно или „никакво“ реализовање програма у првом циклусу образовања, уз изузетке, одувек (60 година) био проблем који је у старијим разредима – другом циклусу – готово немогуће превазићи. Као и за друге образовно-васпитне области, и за физичко васпитање је рад у млађем школском узрасту од непроцењиве важности. Могуће је да би квалитетно физичко васпитање у млађем узрасту, утицало на стварање навике и потребе ученика за телесним вежбањем, па се не би, у толикој мери, исказивали разноврсни здравствени и психо-социјални проблеми у старијем школском узрасту“.

Квалитет наставе физичког васпитања на млађем школском узрасту често није на задовољавајућем нивоу, а о многобројним проблемима у припреми и реализацији наставе писали су сами аутори овог текста (Стаматовић и Шекељић 2006; Стаматовић и Шекељић 2011; Шекељић и сар. 2011). Међутим, да за све проблеме нису криви само учитељи, указују подаци Мартиновића (2003) и Бокана и сар. (1990) добијени на узорку ученика београдских основних школа. Ова истраживања указују на изузетно лоша постигнућа ученика од V до VIII разреда основне школе у моторичким умењима из гимнастике. На основу резултата може се рећи да испитанице након средње школе поседују лошија моторичка умења у односу на ученице V, VI и VII разреда. То није очекивано с обзиром на то да су наставни програми прављени по линеарном принципу и принципу концентричних кругова. То значи да су наставни садржаји из гимнастике сваке наредне године све сложенији и да се очекује да се моторичка умења сваке године проширују и усавршавају. Одрастањем, ученице из године у годину стичу све квалитетније моторичке способности које би требало да олакшају даље усавршавање моторичких умења. Међутим, догађа се да из године у годину опада квалитет моторичких умења, што се може објаснити проблемима сазревања и адолесценције, недовољном мотивисаношћу за наставу физичког васпитања, недовољном физичком активношћу у слободном времену, што може бити последица лошег квалитета наставе. Лоши резултати из гимнастике се, према мишљењу Аруновића (1990), могу објаснити чињеницом да се настава физичког васпитања углавном свела на спортске игре, и то претежно кошарку и одбојку, док атлетику, а нарочито гимнастику у многим школама ученици уопште не упражњавају. До сличних података дошао је Бокан и Радосављевић. (1990), уз констатацију да ученице у неким београдским школама током наставе физичког васпитања никада нису училе нити покушале да изведу неке гимнастичке елементе.

Одсуство садржаја из гимнастике на часовима физичког васпитања није последица незаинтересованости ученика за ову наставну област јер, према Вишњићу (1990), интерес за равноправну заступљеност садржаја игара, атлетике и гимнастике не опада од петог до осмог разреда. Резултати истраживања из 1985. године (Матић и Бокан 1990) указују на то да је интересовање за физичку активност широко распрострањено и да је доминантније на млађем школском узрасту. На основу података прикупљених пар деценија касније (Шекељић и Стаматовић 2011; Шекељић и Стурза-Милић 2010), може се закључити да се по овом питању ништа значајно није променило јер ученици и ученице у нижим разредима основне школе имају и даље изразито позитивне ставове према физичком васпитању. Нпр. на директно питање да ли воле физичко васпитање, 96% одговорило је потврдно, а само 4% изјаснило се да не воли овај наставни предмет. Резултати истраживања указују да им је то најомиљенији наставни предмет. На основу те чињенице могуће је посредно закључити да је настава реализована на методичком нивоу који претпоставља остварење најви-

шег циља физичког васпитања, а то је формирање позитивних ставова према овом предмету и формирање трајне навике за бављење физичком активношћу.

Здрава логика, пракса и наша искуства заснована на 25 година рада у настави са ученицима од IV до VIII разреда основне школе, као и непосредан рад у вежбаоници са студентима, даје нам за право да тврдимо да је, сем у занемарљиво малом броју изузетака, на узрасту од 9 до 25 година могуће за свега неколико часова (највише 3 по гимнастичком елементу) сваку здраву особу научити оним базичним елементима гимнастике о којима се у овом раду расправљало.

Због тога је потребно поставити неколико питања:

– Да ли је могуће да су пропусти који се реално догађају у реализацији наставе физичког васпитања на млађем школском узрасту толико велики да се не могу надокнадити ни у два циклуса која следе?

– Да ли је могуће да се елементарни садржаји из гимнастике као што су колут напред и назад, став на шакама и прескоци преко козлића, уколико се не науче до IV разреда основне школе, више никада не могу научити?

– Да ли је могуће реализовати сложеније наставне јединице са садржајима из гимнастике (иначе предвиђене наставним програмом) у вишим разредима основне школе и у средњој школи када је очигледно да значајан број ученица не поседује базичне моторичке способности?

– Да ли се наставни садржаји из ове области уопште реализују?

– Да ли је могуће да се због неквалитетне реализације наставе из области физичког васпитања у млађим разредима основне школе исказују разноврсни здравствени и психо-социјални проблеми у старијем школском узрасту како сматра Радојевић (2001), јер се поставља питање ко је, када и у ком истраживању то установио?

– Јесу ли се ти „разноврсни здравствени и психо-социјални проблеми у старијем узрасту“ због неквалитетне наставе коју реализују учитељи, манифестовали и у ранијем периоду или је та појава карактеристична само за савремено друштво? Ово питање је интересантно с обзиром на чињеницу да су од самих почетака образовања у Србији, што значи од средине XIX века, наставу физичког васпитања реализовали учитељи.

– Колико је настава физичког васпитања под утицајем родних аспеката, на шта указују радови (Ђорђић и Тумин 2008 и Шекељић и Стаматовић 2012), с обзиром на чињеницу да ученици мушког пола поседују значајно боља моторичка умења на шта указује рад Шекељића и сар. (2012)?

У циљу побољшања квалитета наставе физичког васпитања потребно је предузети следеће активности:

– извршити опремање школа објектима, справама и реквизитима какви су предвиђени стандардима;

- преиспитати очекиване исходе са упутствима шта се на ком нивоу школовања очекује да ученик зна, уме и може;
- израдити тестове, инструменте и посматрачке листове којима би се знања и умења могла проценити;
- пратити и процењивати ефекте наставе на свим нивоима;
- омогућити доступност резултата заинтересованој јавности;
- вршити вредновање школа и наставника у зависности од ефеката наставе;
- ревидирати националне образовне стандарде;
- у неком будућем истраживању, применом релевантних научних метода, испитати ефекте наставе с обзиром на стручне компетенције извршиоца наставе, и према резултатима истраживања формирати стратегију на подручју школског физичког васпитања.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду процењивана су стечена моторичка умења из базичних гимнастичких елемената ученица након завршене средње школе. Процењивани гимнастички елементи налазе се у наставним програмима већ од другог, односно трећег разреда основне школе, и према Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања представљају образовни стандард за ученице млађег школског узраста.

На основу анализе добијених резултата може се рећи да је ниво усвојености моторичких умења испод очекивања, да значајан број испитаница није овладао основним гимнастичким елементима. Добијени резултати указују да око 50% испитаних процењиване елементе технике изводи без грешке или са мањим грешкама у техници. Велики број испитаница (20–30%) елементе изводи са значајним грешкама, али се ипак уочавају основне карактеристике технике, док 20-30% не поседује ова умења или чак нису ни покушале да изведу тражене гимнастичке елементе.

Узроци лоше ефикасности наставе су комплексни, али се свакако своде на чиниоце наставног процеса. Један од разлога може се препознати у лошој материјалној опремљености школа објектима, справама и реквизитима. Други се налази у компетенцијама и мотивисаности наставног кадра, чији рад и резултати рада не подлежу никаквој озбиљнијој државној провери ни контроли.

Литература

Аруновић, Д. (1990). Релације плана и програма из гимнастике и његове релације у неким средњим школама у Београду. *Физичка култура*, Годишњак, (1), 67–70.

Аруновић, Д., Новаковић, М. и Томић, Ж. (1979). Оптерећеност и ангажованост ученика на часовима физичког васпитања. *Физичка култура*, (5), 372–380.

Бокан, Б. (1988). Материјална основа школског физичког васпитања као предмет стручног опредељења и ангажовања. *Физичка култура*, (1–2), 17–22.

Бокан, Б., Радојевић, Ј. и Радисављевић, Л. (1990). Проучавање усвојености знања и умења из вежби на справама и тлу (акробатика) у физичком васпитању на узрасту ученица основних школа. *Физичка култура – Годишњак*, (1), 27–48.

Вишњић, Д. (1990). Белешке о вредновању ефеката доследно спроведеног програма гимнастике у основним школама. *Физичка култура – Годишњак*, (1), 63–64.

Ђорђић, В. и Тумин, Д. (2008). Да ли су девојчице „проблем“ у настави физичког васпитања. *Педагогија*, 63 (4), 652–665.

Крсмановић, Б. и Тодоровић, В. (1996). Однос наставника разредне наставе према физичком васпитању. *Физичка култура*, (4), 321–325.

Кукољ, М. (2003). *Развој моторичких способности деце и омладине,* Дечији спорт од праксе до академске области, Београд: Факултет спорта и физичког васпитања, 102–114.

Максић, С. (2000). Ефекти основног и средњег образовања. *Настава и васпитање,* (5), 725–743.

Маринковић, С. (2010). Проблеми квалитета нашег образовања и промена у концепцији образовања. *Настава и васпитање*, (1), 5–23.

Мартиновић, Д. (2003). *Постигнућа у настави физичког васпитања*, Београд: Интерпринт.

Матић, М. и Бокан, Б. (2005). *Стручне фусноте*, Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Радојевић, Ј. (2001). Стандарди у функцији унапређења квалитета физичког васпитања. *Физичка култура,* 65 (1), 70–83.

Стаматовић, М., Шекељић, Г. (2006). Утицај различитих концепција наставе физичког васпитања на моторички статус ученика млађег школског узраста, *Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине, Зборник радова интердисциплинарне научне конференције са међународним учешћем*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 301–310.

Стаматовић М. и Шекељић Г. (2008). Учитељски факултети у функцији унапређења квалитета наставе физичког васпитања у основној школи, „Образовање и усавршавање наставника – облици и модели“, Ужице: Учитељски факултет, 321–330.

Стаматовић, М., Шекељић, Г. (2011). Ефикасност наставе физичког васпитања у IV разреду основне школе и стручна оспособљеност наставника. *Настава и васпитање*, (4), 703–717.

Шекељић Г. и Стаматовић М. (2005). Реформе наставе физичког васпитања – између есенције и егзистенције. *Зборник радова*, (6), 329–346.

Шекељић, Г. и Стаматовић, М. (2006). Инструмент за процену спортско-техничког образовања из кошарке. *Спорт монт*, (10–11), 261–271.

Шекељић, Г. и Стурза-Милић, Н. (2010). Ставови и интересовање ученика за наставне садржаје и наставу физичког васпитања, Зборник радова са међународног научног скупа „Образовање и усавршавање наставника (дидактичко-методички приступ)“, Ужице: Учитељски факултет, 425–434.

Шекељић, Г., Стаматовић, М. и Вишњић, Д. (2011). Проблеми у реализацији наставе физичког васпитања, Зборник радова са научног скупа „Настава и учење“, Ужице: Учитељски факултет, 557–566.

Шекељић, Г., Стаматовић, М. (2011). Ставови и интересовања ученица за наставне садржаје и наставу физичког васпитања. „Спорт Монт“, (28,29, 30/IX), 132–140.

Шекељић, Г., Стаматовић, М., Бојовић. Ж. и Марковић, Ж. (2012). Спортско-техничко образовање студената учитељског факултета. „Спорт Монт“, (34, 36, 36/X), 395–400.

Шекељић, Г. и Стаматовић, М. (2012). Родни аспекти наставе физичког васпитања на млађем школском узрасту. Зборник радова са Међународног научног скупа „Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи“, Ужице: Учитељски факултет, 653–662.

Д-р Горан Шекелич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Проф. Д-р Милован Стаматович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ЭФФЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Резюме

Целью данного исследования было – исследовать эффекты преподавания физического воспитания после начального и среднего образования. В группе из 890 учеников в период с 2004 года по 2011 год проводилась оценка спортивно-технического образования по основным элементам гимнастики. Результаты показывают, что около 50 % учеников оценочные двигательные навыки выполняют без ошибок, или с незначительными ошибками в технике или в позе, 20% исследуемые элементы выполняют с существенными ошибками в технике и в позе, в то время как около 30% не обладают этими навыками. Это означает, что качество преподавания в начальной и средней школе для значительного числа учеников не способствовало приобретению основных двигательных навыков, которые предусмотрены, чтобы преодолеть их до четвертого класса начальной школы. Поэтому необходимо серьезно контролировать качество физического воспитания чтобы достижения были в соответствии с национальными образовательными стандартами.

Ключевые слова: *физическое воспитание, эффекты, двигательные навыки, образовательные стандарты.*

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 796.012.1-053.4(497.113)
Прегледни научни чланак
стр. 543–550

Dragan Marinković
Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu
Slobodan Pavlović
Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu

KOORDINACIJA KAO ZNAČAJAN FAKTOR U RAZVOJU DRUGIH MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI PREDŠKOLSKE DECE

Apstrakt: Na uzorku od 201 dečaka uzrasta od 4 do 6 godina, koji su izvučeni iz populacije dece u predškolskim ustanovama i vrtićima „Radosno detinjstvo“ u Novom Sadu, primenjeno je 7 testova za procenu različitih motoričkih sposobnosti. Primenom multivarijatne analize varijanse (MANOVA) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u celokupnom sistemu analiziranih motoričkih varijabli na ispitivanom uzorku dece podeljene na osnovu njihove koordinacije i reorganizacije stereotipa kretanja. Analizirajući motoričke sposobnosti pojedinačno, postupkom univarijatne analize varijanse (ANOVA) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u varijablama Trčanje 20m, Poligon natraške, Taping rukom, Skok u dalj iz mesta, Izdržaj u zgibu, Podizanje trupa, dok u varijabli Pretklon u sedu raznožno nije evidentirana statistički značajna razlika. Ovakav rezultat nas upućuje na zaključak da deca koja poseduju bolju koordinaciju, efikasnije izvode motoričke testove koji uključuju i druge motoričke sposobnosti.

Ključne reči: *koordinacija, motoričke sposobnosti, predškolski uzrast.*

UVOD

Predškolski period veoma je značajan u celokupnom formiranju ličnosti čoveka. U ovom periodu stiče se motorička osnova, dok u kasnijem periodu dolazi samo do učenja raznih modifikacija i prilagođavanja raznim situacijama u životu (Bala, 2002). Rast dece, intelektualni, emotivni razvoj, ponašanje i nivo socijalizacije ne bi trebalo posmatrati kao izolovane elemente jedinke. Integralni razvoj, kako se prema teoriji navodi (Ismail i Gruber, 1971; prema: Bala, 2002), postavlja da su motorički, intelektualni i emotivni razvoj deteta veoma usko povezani.

Motorički razvoj u okviru predškolskog perioda sigurno zavisi od niza endogenih i egzogenih faktora, kao što su morfološke karakteristike, nasledne karakteristike, konativne karakteristike i kognitivne sposobnosti, ali i okruženje, odnosno porodica. Odvija se po određenim zakonitostima i fazama. Većina motoričkih sposob-

nosti i navika razvijaju se i stiču isključivo u periodu od treće do desete godine života. Naročito se ističe da na njih treba pravilno uticati u predškolskom uzrastu, tj. od 4. do 7. godine života (Bala, Kiš i Popović 1996). Deca u predškolskom uzrastu podložna su raznim uticajima čiji se efekti manifestuju kasnije. Negativne efekte lošeg motoričkog razvoja u predškolskom uzrastu veoma je teško ispraviti u kasnijim periodima (Popović, 2008). Motoričko funkcionisanje dece predškolskog uzrasta generalnog je tipa (Bala, 1981), što znači da u tom periodu još nisu izdiferencirane motoričke sposobnosti.

Integralni deo motoričkih sposobnosti je i koordinacija, koja je odgovorna za izvođenje kompleksnih kretnji. Koordinacija kao bazična motorička sposobnosti spada u red onih područja u sportu koja nisu u dovoljnoj meri istražena, iako privlače veliku pažnju stručnjaka i naučnika. Mehanizam odgovoran za koordinaciju veoma je kompleksan. Informacije o funkcionisanju koordinativnih aktivnosti mogu se naći u istraživanjima Kurelića i dr. (1975), Viskić-Štaleca i Mejovšeka (1975), Gredelja i dr. (1975). Generalno posmatrano, koordinacija je osnovni okvir od kojeg zavisi organizacija aktivnosti, a dobra organizacija rezultira velikom uspešnošću u izvođenju veština. Upravo je to razlog zbog kojeg mnogi savremenici teorija motoričkih sposobnosti u okviru novijih istraživanja stavljaju ovu motoričku sposobnost na prvo mesto. Grupe mišića koordinirane na višem nivou koriste manje energije tokom kontrakcija i tako proizvode superiornije performanse (Bompa, 1999). Za koordinaciju se još kaže da je motorna inteligencija, a velika povezanost sa centralnim nervnim sistemom ukazuje na njenu složenu dimenzionalnost. Sva ova istraživanja nam govore da je uspeh primene ostalih motoričkih sposobnosti u velikoj meri zavistan od nivoa koordinativnih sposobnosti.

Predškolski period odnosi se na vreme od polaska deteta u predškolske ustanove do polaska deteta u osnovnu školu. Još u predškolskom uzrastu dolazi do značajnog razvijanja koordinacionih sposobnosti kod dece i one su izraženije kod dečaka nego kod devojčica (Bala, 2003; De Privitellio, Caput-Jogunica, Gulan i Boschi, 2007; Caput-Jogunica, Lončarić i De Privitellio, 2009). U ranom predškolskom periodu deca izvode koordinirane pokrete koristeći veliki broj mišića (Sindik, 2009). Prema Pavloviću (2008), koordinacija sudeluje, manje-više u svim kretnim oblicima i aktivnostima, a pre svega kod dece predškolskog uzrasta. U ovom razdoblju deca ostvaruju koordinacione pokrete najpre većih grupa mišića, da bi se kasnije takva koordinacija izdefinisala i pokrete učinila finom motornom radnjom. Koordinacija je jedna od sposobnosti u kojima dečaci predškolskog uzrasta postižu bolje rezultate, pa je time ova sposobnost naglašenija od ostalih (Sabolč i Lepeš, 2012). Cvetković, Popović i Jakšić (2007) istraživanjem su došli do sličnog podatka koji ukazuje na dominantnost koordinacije kao motoričke sposobnosti kod dečaka predškolskog uzrasta i njene uloge u motornom razvoju deteta. Koordinacija dece u starijem predškolskom uzrastu znatno je poboljšana. Pod tim se podrazumeva da su suvišni pokreti eliminisani, a sa njima javlja se stabilnost i sigurnost u izvođenju motoričkih radnji. Kod dece ovog uzrasta sa koordinacijom na višem nivou dolazi i proces lak-

šeg, jednostavnijeg i efikasnijeg izvođenja motoričkih radnji koje uključuju i ostale motoričke sposobnosti.

Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi da li postoji statistički značajna razlika u motoričkim sposobnostima između grupa ispitanika formiranih na osnovu nivoa njihove koordinacije.

METOD

Istraživanje je izvršeno na uzorku od 201 dečaka, uzrasta od 4 do 6 godina, koji je bio izvučen iz populacije dece u predškolskim ustanovama i vrtićima „Radosno detinjstvo“ u Novom Sadu.

Motoričke sposobnosti utvrđivane su pomoću baterije motoričkih testova za odrasle ispitanike, koja je modifikovana za predškolsku decu (Bala, 2002). U radu je korišćen uzorak mernih instrumenata za procenu motoričkih sposobnosti:

- za koordinaciju tela i reorganizaciju stereotipa kretanja – *Test Poligon natraške (0,1s); Test Skok u dalj iz mesta (cm); Test Trčanje 20m (0,1s)*;
- za statičku snagu ruku i ramenog pojasa – *Test Izdržaj u zgibu (0,1s)*;
- za frekvenciju pokreta – *Test Taping rukom (frek.)*;
- za gipkost – *Test Pretklon u sedu raznožno (cm)*;
- za repetitivnu snagu trupa – *Test Podizanje trupa (frek.)*.

Podaci dobijeni merenjem podeljeni su u tri grupe prema uzrastu. U svakoj uzrasnoj grupi ispitanici su rangirani prema vrednostima testa koordinacije – *Test Poligon natraške*. Prva trećina ispitanika (najbolje rangirani) formirala je grupu najboljih u testu za procenu koordinacije; druga trećina ispitanika formirala je grupu onih koji imaju prosečne vrednosti u testu za procenu koordinacije; treća trećina ispitanika formirala je grupu onih koji su slabije izvodili test za procenu koordinacije. Za utvrđivanje razlika između formiranih grupa ispitanika u motoričkim varijablama primenjena je multivarijatna analiza varijanse (MANOVA) za celokupan analizirani sistem varijabli, i univarijatna analiza varijanse (ANOVA) za varijable pojedinačno.

REZULTATI

U Tabeli 1 prikazani su osnovni centralni i disperzioni statistici motoričkih varijabli koje su primenjivane u ovom istraživanju. Takođe, mogu se videti rezultati dobijeni multivarijatnom analizom varijanse (MANOVA) i univarijatnom analizom varijanse (ANOVA).

Tabela 1. *Deskriptivni statistici i razlike između grupa ispitanika*

Varijabla	1. grupa (N=66)		2. grupa (N=66)		3. grupa (N=69)			
	AS	S	AS	S	AS	S	f	p
Trčanje 20 m (0,1 s)	51.24	6.15	53.03	7.41	56.17	8.86	7.34	.00
Poligon natraške (0,1 s)	205.29	50.97	288.91	46.94	420.17	95.99	167.48	.00
Taping rukom (frek.)	16.42	3.74	15.52	3.96	14.06	3.32	7.11	.00
Pretklon u sedu raznožno (cm)	37.30	6.24	35.68	7.23	34.67	6.24	2.73	.06
Skok u dalj iz mesta (cm)	114.32	22.61	110.18	20.36	99.81	19.21	8.79	.00
Izdržaj u zgibu (0,1 s)	132.33	139.60	107.56	115.12	64.35	92.27	5.86	.00
Podizanje trupa (frek.)	20.62	9.21	20.48	9.02	16.90	9.79	3.46	.03
F=18.958 P=.00								

Legenda: AS – aritmetička sredina; S – standardna devijacija;
N – broj ispitanika; f – F-test za univarijatnu analizu varijanse;
p = nivo značajnosti za univarijatnu analizu varijanse;
F – F-test za multivarijatnu analizu varijanse;
P = nivo značajnosti za multivarijatnu analizu varijanse.

Kao što se može videti u Tabeli 1, primenom multivarijatne analize varijanse (MANOVA) između tri grupe ispitanika, podeljenih na osnovu testa za procenu koordinacije, dobijena je relativno visoka vrednost F testa po Wilks Λ kriterijumu (F = 18,95), kao i nivo statističke značajnosti od P = 0,00. Ovaj podatak nam jasno ukazuje da na multivarijatnom nivou, u celokupnom sistemu analiziranih motoričkih varijabli postoji statistički značajna razlika u motoričkim varijablama između grupa ispitanika podeljenih na osnovu njihove koordinacije. Univarijatnom analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je da statistički značajna razlika nije evidentirana u varijabli Pretklon u sedu raznožno, dok je kod ostalih varijabli – Trčanje 20 m, Poligon

natraške, Taping rukom, Skok u dalj iz mesta, Izdržaj u zgibu, Podizanje trupa primetna statistički značajna razlika između grupa ispitanika.

Aritmetička sredina kao jedna od mera centralne tendencije rezultata u Tabeli 1 ukazuje da su u svim motoričkim varijablama ispitanici 1. grupe bili bolji od onih iz druge dve grupe. Može se uvideti da je u odnosu između 2. i 3. grupe ispitanika prisutna razlika u aritmetičkim sredinama u svim motoričkim varijablama, i to u korist 2. grupe. Ne treba izostaviti činjenicu da u varijablama Poligon natraške i Trčanje 20m zbog inverzne metrike manji rezultat predstavlja i bolji rezultat.

DISKUSIJA

Analizom dobijenih rezultata u Tabeli 1 može se izvesti zaključak da između tri grupe ispitanika, podeljenih na osnovu postignuća u testu za procenu koordinacije i reorganizacije stereotipa kretanja, postoji statistički značajna razlika u primenjenom sistemu varijabli. To ukazuje na činjenicu da su deca koja su se iskazala po testu koordinacije i u ostalom sistemu varijabli statistički značajno bolja od drugih ispitanika. Deca koja poseduju niži nivo koordinacije, u ostalim motoričkim testovima ne postižu visoke vrednosti.

Prva grupa ispitanika, koju su činili oni sa najboljim vrednostima testa koordinacije, odlično su se pokazali u motoričkim varijablama: Trčanje 20m, Poligon natraške, Taping rukom, Skok u dalj iz mesta, Izdržaj u zgibu, Podizanje trupa. Upravo se ove varijable označavaju kao one kod kojih je najneophodnija koordinacija kao motorička sposobnost, bez obzira na to što u starijim uzrastima one mere potpuno druge motoričke sposobnosti. Za izvođenje testova kod kojih je primetna statistički značajna razlika između grupa ispitanika dominira koordinacija. Premda je motorička dimenzija dece predškolskog uzrasta generalnog karaktera (Bala, 1981), koordinacija zajedno sa drugim motoričkim sposobnostima omogućava izvršavanje ovih testova na višem nivou.

Zapaža se da jedino u motoričkoj varijabli Pretklon u sedu raznožno ne postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika. Može se reći da kod ovog testa deca sa boljom koordinacijom nisu u značajnoj meri bolja od dece kojima je koordinacija na nižem nivou.

Pošto je koordinacija kao motorička sposobnost okvir za organizaciju fizičkih aktivnosti (Viskić-Štalec i Mejovšek, 1975), ona preovladava i kod ostalih motoričkih zadataka koji se izvode. Koordinacija je veoma važan prediktor fizičke aktivnosti kod dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta (Lopes, Rodrigues, Maia i Malina, 2011), i upravo ovaj podatak ide u prilog rezultatima ovog istraživanja, a to je da su i ostale motoričke sposobnosti kod dece dobro razvijene ukoliko je i koordinacija.

Dečaci predškolskog uzrasta poseduju viši nivo koordinacije kao motoričke sposobnosti (Cvetković, Popović i Jakšić, 2007). Ovo istraživanje pokazalo je da deca visokih koordinacionih mogućnosti ne zaostaju u drugim motoričkim sposobnostima. Koordinacija predstavlja jednu od dominantnih motoričkih sposobnost kod dečaka predškolskog uzrasta. Jedan od razloga za takav odnos motoričkih sposobnosti je i to što dečaci u ovom periodu mnogo više vremena provode u slobodnoj igri i aktivnostima koje nisu u sklopu predškolskih ustanova. Oni na taj način izvode oblike kretanja koji su dinamični, intenzivni i raznovrsni. Takvim delovanjem u okviru slobodnog vremena deca doprinose aktivnom razvoju onih motoričkih sposobnosti koje su dominantne u raznovrsnim igrama, a tu pre svega spada koordinacija. S obzirom na to da su motoričke sposobnosti u ovom uzrastu generalnog karaktera i nedovoljno definisane (Sabo, 2002) koordinacija u sklopu sistema ostalih motoričkih sposobnosti preovladava i utiče na izvođenje drugih motornih aktivnosti u kojima ona i nije dominanta.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je utvrdilo da dečaci sa boljom koordinacijom znatno efikasnije izvode i ostale aktivnosti od one dece čija je koordinacija na nižem nivou. Stoga, koordinacija se može razmatrati kao bitan i neizostavan faktor pri razmatranju i razvoju drugih motoričkih sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta.

Može se konstatovati da je za praktičnu kineziologiju značajno saznanje da deca sa višim nivoom koordinativnih motoričkih sposobnosti ispoljavaju uglavnom bolje rezultate i u drugim motoričkim sposobnostima. Radom na poboljšanju svih vidova koordinacije dečaci bolje rešavaju složenije motoričke probleme, racionalnije i ekonomičnije koriste svoje potencijale i time omogućavaju da se ostale motoričke sposobnosti maksimalno ispolje. Zbog toga se u predškolskom uzrasnom dobu sa razvojem koordinacije indirektno razvijaju i svi drugi vidovi motoričkih sposobnosti (Popović i Stupar, 2011). Delovanje na motorički razvoj dece treba na vreme korigovati, prilagoditi, planski i sistematski sprovesti na takav način da se vežbanjem dovede do kvalitativnih promena (Findak, Mraković i Delija, 2001).

Literatura

Bala, G. (1981). Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija dece SAP Vojvodine. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Bala, G. (2002). Strukturalne razlike motoričkih sposobnosti dečaka i devojčica u predškolskom uzrastu. *Pedagoška stvarnost*, 48 (9–10), 744–752.

Bala, G. (2003). Quantitative differences in motor abilities of pre-school boys and girls. *Kinesiologia Slovenica*, 9 (2), 5–16.

Bala, G., Kiš, M., Popović, B. (1996). Trening u razvoju motoričkog ponašanja male dece. *Godišnjak*, 8, 83–87, Beograd: Fakultet fizičke kulture.

Bompa, T. O. (1999). *Periodization*. Theory and methodology of training. Champaign: Human Kinetics.

Caput-Jogunica R., Lončarić D., De Privitellio S. (2009). *Izvankurikularne sportske aktivnosti djece predškolske dobi; utjecaj na motorička postignuća i tjelesnu pismenost*. Hrvatsko športskomedicinski vjesnik, 24 (2), 82–87.

Cvetković, M., Popović, B. i Jakšić, D. (2007). Razlike u motoričkim sposobnostima predškolske dece u odnosu na pol. U N. Smajlović (ur.), *Zbornik* naučnih i stručnih radova II međunarodnog simpozijuma „Nove tehnologije u sportu“, 13–15. april 2007., (str. 288–293). Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.

De Privitellio, S., Caput-Jogunica, R., Gulan, G., Boschi, V. (2007). Utjecaj sportskog programa na promjene motoričkih sposobnosti predškolaca. *Medicina*, 43, 204–209.

Findak, V., Mraković, M. i Delija, K. (2001). Obilježja opterećenja u radu s djecom predškolske dobi. U V. Findak, K. Delija (ur), *Zbornik radova* 10. ljetnje škole pedagoga fizičke kulture. Poreč: Hrvatski savez pedagoga fizičke kulture.

Gredelj, M., Metikoš, D., Hošek, A. i Momirović, K. (1975). Model hijerarhijske strukture motoričkih sposobnosti. Rezultati dobijeni primjenom jednog neoklasičnog postupka za procjenu latentnih dimenzija. *Kineziologija*, 5, 7–81.

Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J., Radojević, Đ. i Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*. Beograd: Institut za naučna istraživanja Fakulteta za fizičko vaspitanje.

Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A. R. i Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 21, 663–669.

Pavlović, R. (2008). Structure of StudentsCoordination. *Acta Kinesiologica*, 2, 57–61.

Popović, B. (2008). Trend razvoja antropometrijskih karakteristika dece uzrasta 4–11 godina. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43, 455–465.

Popović, B. i Stupar, D. (2011). Efekti vežbanja po programu na razvoj motoričkih sposobnosti dečaka predškolskog uzrasta. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 46, 269–277.

Sabo, E. (2002). Struktura motoričkog prostora i razlike u motoričkim sposobnostima dečaka predškolskog uzrasta pri upisu u osnovnu školu. *Fizička kultura*, 56 (1–4), 10–17.

Sabolč, H., Lepeš, J. (2012). Razlike u motoričkim sposobnostima i telesnoj kompoziciji između dečaka i devojčica od 7 godina. Sportske nauke, 2 (1), 75–79.

Sindik, J. (2009). Kineziološki programi u dečijim vrtićima kao sredstvo očuvanja djetetova zdravlja i poticanja razvoja. *Medica Jadertina*, 39 (1–2), 19–28.

Viskić-Štalec, N. i Mejovšek, M. (1975). Kanoničke relacije prostora koordinacije i prostora motorike. *Kineziologija*, 5, 83–112.

Dragan Marinković
University of Novi Sad, Faculty of Sport and Physical Education in Novi Sad
Slobodan Pavlović
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

DIFFERENCES IN MOTOR ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF THEIR COORDINATION

Summary

The problem of defining motor abilities is one of limitation to the planned and systematic programming of physical activity in preschool children. The task of this research is to discover importance of coordination as motor abilities in preschool ages. The study sample consisted of 201 boys aged 4 to 6 years, from the population of children in preschools and kindergartens „Happy Childhood“ in Novi Sad were applied seven tests for different motor abilities. The multivariate analysis of variance (MANOVA) and analysis of variance (ANOVA) was applied to the analysis of differences between respondents who was classify into group by the level of motor coordination. According to this result it was determined that there was a difference between group ($p < 0.05$). These results clearly indicate that those who had better motor coordination had greater result in six motor ability tasks. These outcomes lead us to the conclusion that children who have better coordination, more efficient utilize motor tests involving other motor skills.

Key words: *coordination, motor abilities, preschool boys, MANOVA.*

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 371.3::73/76
Прегледни научни чланак
стр. 551–556

Maja Raunik Kirkov, PhD
„Ss. Cyril and Methodius“ University in Skopje, Pedagogical faculty „St. Kliment Ohridski“, Skopje, Macedonia
Kristinka Selakovic, MA
University of Kragujevac, Teacher-training faculty of Užice

DEFINING QUALITY STANDARDS OF VISUAL ART EDUCATORS FOR 21. CENTURY

Abstract: Art education is crucial and important part of contemporary quality education, because it conveys knowledge, meaning, and skills not learned through the study of other subjects – it represents unique forms of knowing and ways of thinking. But the visual arts are not only important because of what they represent, they are important because of the ways in which they engage and develop human intellectual and creative abilities.

Arts educators should be trained to cultivate the whole child, gradually building many kinds of literacy while developing intuition, reasoning, imagination, and dexterity into unique forms of expression and communication. This process requires not merely an active mind but a trained one, because to learn to see and to make visual form is a complex and subtle task. In that context, we have to go with serious analyse of high educational curriculum in order to provide students – contemporary art educators with knowledge, skills, and competences to develop primary school pupils with capacities for: Critical thinking; Problem solving; Teamwork; Informed perception; Tolerating ambiguity; and Appreciating different cultures. High education of visual art educators should provide 21. century quality standards for instructional framework for competent, creative and inspirational art teachers.

Key words: *visual art education, quality standards, competences, contemporary art educators.*

INTRODUCTION

Visual arts interpret and reflect life. Through studying art, children gain valuable insights about the world along with knowledge and skills they can use throughout their lives (Frohnmayer 2009).

In the past decades, the notion that arts education, which refers to the teaching of various arts practices such as visual arts, performing arts, dance, music, theatre, creative writing and poetry, is of crucial importance to the development of the child.

UNESCO (2010) stated that: „Art activities and creative teaching methods play a role in stimulating and challenging creative thinking and reinforcing self-awareness, self-confidence and interest in others. Therefore, highly-qualified and experienced educators can be a powerful catalyst for revitalizing students' intellectual interest and social development. With the acknowledgement that the ability to enhance socio-cultural awareness through arts education is in the hands of educators and art practitioners, it is important to ideas on which core competencies to prioritize in arts education practitioners' capacity development and to defined key elements and tools that can assist arts education practitioners in improving their core competencies".

As Luis Valdez, famous playwright claimed: *To whom does the future belong?* It belongs to those who can imagine it. Education in visual arts enables students to give their imaginations life, and in doing this, they create something that never was before. In that way they can design a future that is richer because of their contributions.

Nowadays, there are enormous number of changes in the visual world we live in, the same world that art educators have to introduce to children: computer graphic, computer games became an separately part of contemporary children. Television, movies, commercials, billboards content visual information that is direct, repeatable and hard to understand and to ignore. It became normal part of ours and our children lives, so the educators have difficult task to alliterate and to enable students to understand, create and reflect upon constant visual changes. That's for, in recent years, many universities have developed the required teacher training standards with a view to strengthening the competence of teachers through clarification of the quality and abilities required of teachers (Fukumoto 2009).

In these article we will discuss approaches and goals which was discussed in several universities concern contemporary art teachers university curriculum and competences.

ACTUAL SITUATION

Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) Commission on Standards and Performance (2013), claims based on their researches that „America's students are graduating unprepared for college and career, lagging behind other industrialized countries in knowledge and skills demanded in a today's global economy. Decades of research shows that great teaching is the single most important factor on student achievement in the classroom, yet many students do not have access to effective teachers." To improve teaching, The CAEP Commission defines criteria for preparation of teachers by creating a rigorous system of accreditation that demands excellence and produces teachers who raise student achievement. They claimed that the programme should be based on evidence, continuous improvement, innovation, and clinical practice. InTASC (2013).

Towards the end of the 1990s the notion of teacher competences was abandoned for a more rigorous surveillance framework of standards in teacher training. This stan-

dards framework is today the key mechanism according to which the development and progress of all student teachers are assessed and it covers areas such as subject knowledge, management and supervision of learners, monitoring and assessment of learning and inclusion. In the world of art schools, universities and other higher education institutions the Bologna Accord introduced a European series of standards, of quantifiable and comparable outcomes relating to degree programme content and qualification (Atkinson 2010).

In England the 'old' National Curriculum is gradually being replaced by a new model which began in secondary schools in 2008, based on old standards focus on subject knowledge, with more attention to developing learners' social skills for living together in our modern social and cultural contexts. The new curriculum and its series of key concepts is being driven by the agenda, 'Every Child Matters.'

The school curriculum has now been redesigned so that the emphasis is placed upon key concepts and processes that underlie each subject rather than specifying particular knowledge and practices a key emphasis in the new curriculum is placed upon personalised learning and personalised assessment (Atkinson 2010).

In California, USA, Visual and Performing Arts Framework and the State Board of Education-Adopted Visual and Performing Arts Standards was formed to provide additional guidance and direction related to the design, implementation, and evaluation of powerful, comprehensive, and research-based arts education for students in grades K-12 (The Visual & Performing Arts Core Principles 2008).

The research-based core principles to realize powerful vision of arts education are:

- enriched & affirming learning environments;
- empowering pedagogy;
- challenging & relevant curriculum;
- high quality instructional resources;
- valid & comprehensive assessment;
- high quality professional preparation & support;
- powerful family & community engagement;
- advocacy-oriented administrative & leadership system.

Fukumoto (2010) claims that „Even if the ability to teach can be fostered in the shape of formal knowledge, such ability is inevitably fragile unless backed by a deep understanding of the actual teaching contents“. In the Hokkaido University of Education revised goals for Art Educators training were set: learning of professional knowledge and skills and self-learning, classroom observation, development of lessons and understanding of pupils.

In Shimane University focus was given to ability to implement education, ability to establish interpersonal relationships and ability for self-development.

Fukumoto (2010) further emphasis that in Japanese universities there is no established competences yet, but by his personal opinion, Art Teachers Competences should feature the following issues: attainments related to art literacy, artistic ex-

pression and appreciation, art and visual culture; knowledge and skills to examine teaching themes and to formulate a curriculum with abilities to extract, select and systematise teaching contents; ability to guide and ability to develop insight students learning activities. Art educators should be competent users of IT equipment (digital cameras, computers smart-boards and other) to implement it in a teaching process.

In the USA special Commission is formed to defined professional standards in teaching competences. Base of the programmed is many years research studies of different teaching practices, which results with publication **„**Professional standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions“. Important and unrepeatable part is dedicated to the specific subject areas like defining standards of quality of art educators.

QUALITY STANDARDS OF VISUAL ART EDUCATORS

♦ **Content Knowledge.** To understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and creates learning experiences that make the discipline accessible and meaningful for learners to assure mastery of the content.

♦ **Application of Content**. To understands how to connect concepts and use differing perspectives to engage learners in critical thinking, creativity, and collaborative problem solving related to authentic local and global issues.

♦ **Instructional Practice.** Effective instructional practice requires understanding and integrating assessment, planning, and instructional strategies in coordinated and engaging ways. Contemporary quality teaching uses variety of instructional strategies to stimulate different ways of learning, incorporate new technologies to individualize learning.

♦ **Assessment.** To engage learners in their own growth and to guide learner's decision making, art teacher should be able to understands and uses multiple methods of assessment. Art educators should combine informal and formal assessment techniques to monitor student performance: to incorporate technology, portfolios written essays, focused conversations, etc.

♦ **Leadership and Collaboration.** The teacher seeks and opportunities to collaborate with learners, families, colleagues and community members to ensure learner growth, and to advance the profession.

♦ **Interacting with Students.** Educators must be able to positively interact with all students. This includes difficult students, students who work below grade-level and students whose personalities just grate on a teacher. To be involved to understand students beyond an instructional level, learning about their interests, recognizing changes in mood and making sure students are mentally and emotionally focused on learning (InTASC 2013).

♦ **Demonstrating a Commitment to the Profession.** Art educators must make a commitment to art education and professional development. Subject matter knowledge and teaching strategies change and new art research is always modifying In that way art educators can provide future quality art education.

♦ **Create a Learning Environment.** Creating a safe learning environment that is conducive to learning is essential, so students should feel comfortable and free to express themselves in various of media (InTASC 2013).

CONCLUSION

Learning and teaching are complex because they involve humans and relationships - teacher/learner connection is the most critical factor in successful learning. In addition to knowing their content, teachers must know their students, how they grow and develop, their preferred ways of learning, their strengths and needs, and their worldview. Teachers must know how to motivate, engage, and inspire their students across multiple learning modes, and often with limited resources and support.

Teaching expertise can be learned, develops over time, and is never linear.

Growth can occur through refection upon experience, feedback, or individual or group professional learning experiences. In order to develop their expertise, teachers must become:

(1) knowledgeable about more effective strategies (know),
(2) implement them in a real context (do), gather evidence of learner response to the strategy (use data),
(3) reflect upon that evidence (reflect),
(4) if possible seek feedback from others like a mentor, coach, peer teacher or observer (get feedback),
(5) and then make adjustments (adjust),
(6) and repeat the cycle.

The intended use of these progressions is as a support tool for improving instruction.

Content knowledge, facts from art history and mastering the classical visual art techniques give way to the primacy of different teaching and learning strategies, competences for adoption of art curriculum to IT, cooperation with students and reaching of visual literacy.

Literature

Atkinson, D. (2010). *Core competences of art education practitioners*. UNESCO, Culture ret. 24. 02. 2011.

CCSSO's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium – InTASC. (2013). Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0. A Resource for Ongoing Teacher Development 23.05. 2013.

Frohnmayer. J. E. (2009). *Your Child and the Visual Arts*. Chairman, National Endowment for the Arts http://ericps.crc.uiuc.edu/npin/respar/texts/preteen/arts.htm l. ret. 21.03. 2013.

Fukumoto, K. (2010). Need for Clarification of Teacher Training Standards for Art Teachers. *Core competencies of arts education practitioners*, Hyogo University of Teacher Education, Japan.

Professional standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions (2008). *The Standard of Excellence in Teacher Preparation* National Council for Accreditation of Teacher Education, Washington, USA.

Salo, M. (2009). Vision for Arts Education. Online Demonstration Classrooms University of Toronto, Canada http://www.unesco. org/ ret. 09.01.2013.

The Visual & Performing Arts Core Principles: A Transformative Approach for Building Sustainable Student Success in the Arts (2008). *Reinvigorating Arts Education in California an Initiative of the California County Superintendents*. Educational Services Association.

Др Маја Рауник Кирков
Универзитет „Св. Ћирило и Методије“, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“, Скопље, Македонија
Мр Кристинка Селаковић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет, Ужице, Србија

ДЕФИНИСАЊЕ СТАНДАРДА КВАЛИТЕТА ЛИКОВНИХ ЕДУКАТОРА У 21. ВЕКУ

Резиме

Ликовно образовање је круцијалан и важан део савременог квалитетног образовања јер преноси сазнања, значења и вештине које се не могу научити кроз друге предмете – представља уникатне форме сазнавања и начина размишљања. Ликовне уметности нису важне само због онога шта представљају, значајне су због начина на које ангажују и развијају људске интелектуалне и креативне способности. Ликовни едукатори треба да буду способни да култивишу личност детета, постепено градећи више форми писмености, развијајући интуицију, резоновање, имагинацију и спретност у посебним формама експресије и комуникације. Овакав процес захтева не само активности, већ и тренинг, јер поучавати гледање и стварање визуелних форми коплексан је и суптилан задатак. У овом контексту, потребно је извршити озбиљну анализу високошколских курикулума који би студентима – савременим ликовним едукаторима требало да обезбеде знања, вештине, способности и компетенције за развијање капацитета ученика основних школа за: Критичко мишљење; Решавање проблема; Тимски рад; Активну перцепцију; Способност толеранције; Поштовање других култура. Универзитетско образовање ликовних едукатора треба да обезбеди стандарде квалитета 21. века који граде инструкцијски оквир за компетентне, креативне и инспиративне наставнике ликовног образовања.

Кључне речи: *ликовно образовање, стандарди квалитета, компетенције, савремени ликовни едукатори*.

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.036:78]-053.2
Прегледни научни чланак
стр. 557–564

Доц. мр Данијела Судзиловски
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Марија Ивановић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЗНАЧАЈ МУЗИКЕ ЗА РАЗВОЈ ДЕТЕТА

Апстракт: Улога музике у развоју детета предмет је истраживања разних научних дисциплина. Истраживања која су се бавила природом развоја музичких способности и утицајем музике на развој других, немузичких поља најчешће су у доменима психолошких, педагошких, социолошких, филозофских или медицинских наука. У раду се износе резултати истраживања разних истраживача који су се бавили утицајем музике на физички развој, фонемску свест, спацијалне способности и математичка постигнућа деце предшколског и школског узраста.

Кључне речи: *музика, физички развој, фонемска свест, спацијалне способности, математичка постигнућа.*

УВОД

Значај музике за развој детета, за његово васпитање и образовање истицано је кроз многе различите идеје. Идеја о суштинском значају музике за образовање човековог карактера и мисаоних способности стара је колико и читава западна култура. Историчари музике знају да се у Платоновом учењу о етосу расправља о систематском музичком утицају на људску душу као о суштинском елементу грађења државе. У новом веку Гете и Песталоци били су истакнути заговорници надахнутог васпитања човека. И један и други истицали су песму и музику као важне чиниоце, како даљег оплемењивања човековог карактера, тако и конкретнијег стимулисања школских предмета. Музика пружа и чисту радост и конкретнију корист, тврдио је Гете (Бјерквол 2005: 188). Песталоци је својим радом и залагањем допринео укључивању певања у школе.

По Полу Ригенбаху (Paul Riggenbach), улога музике је у томе да обједињује функције између спољног и унутрашњег света, изоштрава чула и подстиче креативне и духовне способности. По њему, музика представља облик комуникације који служи саопштавању и преношењу осећања, утиче на осећања и делање, представља повод за интелектуалне расправе, утиче на однос људи

према реалности, доприноси изградњи идентитета, причињава забаву и представља средство против отуђења. Аутор закључује да се све набројане функције осим пете (повод за расправе), која представља метафункцију, могу посматрати као елементи функције музике која утиче на однос људи према реалности (према: Јеремић-Молнар, 2007).

Уметничко васпитање и образовање је у служби свих васпитних подручја. У оквиру њих музика утиче на интелект, емоције, морал, естетику, креативност и социјализацију. Уметничко васпитање и образовање рефлектује се на социјалне (слободу, друштвену солидарност) и културалне вредности (чување идентитета, без чега не може да се негује разумевање различитих култура и толеранције међу њима).

РАЗВОЈНИ АСПЕКТ УЧЕЊА МУЗИКЕ

Дуги низ година истражује се колико музика може да утиче на развој одређених способности. Истраживачи који се баве овом проблематиком заинтересовани су за разне аспекте утицаја музике на когнитивне способности и то су најчешће: просторно-временска интелигенција, моторна координација, концентрација, меморија, вербалне и квалитативне способности (Overy, 1998).

Слушање музике захтева пажњу, а самим тим развија концентрацију. Узајамност умних активности и видова уметничке или друге врсте музике може се потврдити код особа које се баве научним радом, а које преферирају ову врсту музике. Певањем долази до емоционалног пражњења и смањења психичке напетости, а то треба да буде један од задатака почетне музичке наставе (Васиљевић 1997: 226).

У оквиру контекста васпитања и образовања трансферна улога музике веома је важна. По Блуму, трансферна вредност образовања остварује се у међусобном односу који се остварује између индивидуалних карактеристика ученика, квалитета наставе, садржаја који се учи и коначно, резултата наставе. Кључним за школско постигнуће он сматра карактеристике личности, по је стога веома битно упознати њихове когнитивне и афективне особине (карактеристике). Музички трансфер означава утицај музике на когнитивне процесе и може се посматрати на неколико нивоа:

- Утицај музике на когнитивне процесе који бивају активирани искуством музичког догађаја;
- Утицај музике на „немузичке“ когнитивне способности;
- Утицај музике на академски учинак у „немузичким“ предметима;
- Утицај музике на (социјално) понашање ученика;
- Утицај музике на физиолошке процесе (Ивановић 2007: 65).

Многа истраживања бавила су се разним аспектима утицаја музике на музичке и немузичке способности и учење. Научници су сагласни да постоји утицај музике на когнитивне, афективне и психомоторне процесе, али се слажу и да је на нека питања немогуће наћи одговоре због природе проблема, а то се односи на то на који начин, како или зашто музика утиче на развој одређених способности.

Утицај музике на физички развој. У истраживање улоге музике у развоју детета укључене су бројне научне дисциплине: психологија, психијатрија, физиологија, имунологија, генетика, социологија, педагогија, физика, чак и танатологија, итд. (Ивановић, 2007). Мањи број истраживања односи се на испитивање развоја психомоторног подручја преко музичких активности.

Улога музике у развоју детета предмет је који интересује истраживаче од почетка двадесетог века, а и пре. Просветни гласник из 1889. године преноси чланак из Медицинских новина из Петрограда, које извештавају да је 1879. године професор Момасин испитивао 222 певача различитог узраста и старости од 5. до 53. године, те је нашао да је обим груди код певача много већи него код оних који нису певали и да са узрастом, са годинама бива све већи. „Ширина груди и животна способност плућа (белих џигерица) такође је већа и снажнија и дужим вежбањем у певању све већме напредује. Певање је добра предохрана и најбоље средство за развијање и снажење груди, најбоља гимнастика за груди, то је певање“ (Просветни гласник 1889: 317).

Проучавањем утицаја музике на физички развој способности деце школског узраста бавили су се, између осталих, и мађарски истраживачи који су имали повољне услове за такво истраживање. Они су упоређивали децу из две врсте основних школа које постоје у Мађарској. Контролна група испитаника била је из вртића и основних школа који су имали активности и часове из музичке културе по прописаном плану и програму по којима је радила већина вртића и основних школа, а експерименталну групу чинила су деца са интензивним музичким образовањем. Ова група имала је свакодневно организоване музичке активности, односно часове певања и свирања. Доктор Еибен Ото радио је антропометријска мерења, што је укључивало мерење висине, тежине, дужину удова, ширину рамена, максималан удисај и капацитете плућа. Разлика између контролне и експерименталне групе у мерењу удисаја и капацитета плућа евидентирана је у корист експерименталне групе, без обзира на узраст и пол.

Истраживање које су обавили Јармаи и Селеи, а које се бавило истим проблемом обухватило је децу из домова која су радила по различитим програмима, једни са, а други без интензивног музичког образовања. Резултати истраживања показали су да се код експерименталне групе интензивније развио дисајни апарат. У истом истраживању мерена је способност координације покрета кроз задатке који су укључивали бројалице и ритмичке вежбе. И код ових резултата експериментална група се показала успешнијом, јер је била боља у савладавању различитих покрета и њиховој координацији. Истраживачи

су закључили да је концентрација развијенија, квалитетнија и дужа код деце са интензивним музичким образовањем (Kokas, 1972).

Утицај музике на фонолошку свест. Велики број истраживања третирао је проблем утицаја музичких активности на развој говора и напредовање у читању. Резултати до којих је дошла Џојс Громко показују позитиван утицај музичких активности у предшколском узрасту на развој почетног читања. Она наглашава да музичка обука помаже развоју слушне перцепције, која је од пресудног значаја за развој фонемске свести код млађе деце. Експериментална група имала је четири месеца музичке обуке, коју су спровели студенти музике под менторством учитеља из школе. Према резултатима, експериментална група показала је значајно боље резултате у дељењу речи на гласове у односу на децу из контролне групе, а што се тумачи бољим слушним вештинама музичке групе. Вештина слушања кључна је у певању и језику, а касније у читању и писању (Gromko, 1995).

Јозеф Пиро и Камило Ортиз (Joseph Piro, Camilo Ortiz) истичу да учење музике утиче на боље резултате у вокабулару и вербалном изражавању, а по њима то је основ, односно „камен темељац у развоју писмености и прозор у каснијем стицању вештина читања и језичких вештина“. Њихова студија потврдила је позитиван утицај учења свирања клавира код деце у другом разреду основне школе на значајно бољи вокабулар и вербално секвенционирање (Piro, Ortiz 2009: 325). Многе студије бавиле су се овом проблематиком и многи истраживачи препоручују песму као средство за изградњу фонемске свести. Веза између музике и говорног језика налази се у високом степену корелације између фонемске свести и висинске дискриминације. Музички тренинг даје могућност брже обраде звукова који се брзо мењају, а што је веома битно код развоја свести и фонемског учења. По Нини Краус, музичка обука може повећати ритмичке и говорне функције, јер је мождано стабло заједничка стаза за музику и језик.

Студије су показале да се код музичара појављују разлике на анатомском нивоу у односу на немузичаре. Чан и сарадници потврдили су да се код музичара налазе увећане одређене структуре у мозгу које можда имају импликације на когнитивне функције (Chan et al. 1998). Код музичара је лева хемисфера мозга, која је је задужена за вербалну меморију већа од десне. Резултати њихових студија показали су да су одрасли који су имали музичку обуку пре старости од 12 година имали бољу вербалну меморију у односу на оне који то нису. У другом истраживању које је обављено са петнаестогодишњим испитаницима истраживачи су добили резултате који су потврдили да су они који су имали музичке активности знатно бољи у вербалном памћењу од групе без такве обуке. Ова истраживања показала су да дуже бављење музиком омогућава бољу вербалну меморију.

Утицај музике на спацијалне способности. Резултати истраживања Рошерове (Rauscher) и сарадника 1993. године потврђују да музика утиче на развој спацијалних способности. Истраживачи су користили Моцартову сонату у Де дуру за два клавира К 448, у експерименту који су извели са циљем да утвр-

де утицај музике на ове способности и налази истраживања показали су позитиван утицај Моцартове музике на спацијалне способности испитаника. Након објављивања резултата не мали број истраживача покушао је да потврди или оповргне овај ефекат. Како би испитали да ли постоји нешто специфично везано за Моцартову музику, научници су у проучавању њеног ефекта укључили чак и животиње. У експерименту у који су укључени пацови, укључена је Моцартова соната, Минималистичка музика Филипа Гласа, бука и тишина. Резултати истраживања показали су да је група која је излагана Моцартовој музици завршила тест који се састојао од решавања пута кроз лавиринт значајно брже и уз мање грешака од остале три групе.

Након истраживања Рошерове и њених сарадника вршена су многобројна истраживања која су испитивала да ли други стилови у музици могу произвести сличан ефекат. Коришћена је музика Албинонија, Шуберта, Бетовена, Јанија, Гласа, али ни у једном случају није пронађен такав ефекат. Интересантно је да је једанаест година пре истраживања Рошерове и сарадника на Универзитету у Тексасу вршено истраживање у коме се користила Хендлова Музика на води. Позитиван ефекат који се показао код експерименталне групе, која је у позадини док је учила, слушала ову музику тумачи се синхронизацијом телесних ритмова (откуцаја срца, можданих таласа) са пулсом музике. Ова синхронизација је најостварљивија, како тумаче аутори, управо са музиком барока, код које је правилан пулс, а мелодијски обрасци су готово математички осмишљени. Оваква музика утиче на смањење пулса и опушта мишиће, али истовремено не успављује, већ мозак оставља будним.

Експерименти који испитују Моцартов ефекат и њихови резултати код одрасле популације показују да је ефекат краткорочан. Дугорочни ефекти се показују након дужег излагања деце музици. Излагање деце старости од 3–4 године музичким лекцијама које су трајале шест месеци пре истраживања развијености спацијалних способности, показује да су она постигла за 30% боље резултате од деце која су у то време имала компјутерску обуку (Jenkins, 2001).

Утицај музике на развој спацијалних способности и побољшање визуелне и слушне перцепције био је проблем који је Френсис Рошер истраживала кроз две студије са децом предшколског узраста. Оба истраживања трајала су две године. У првој студији деца су подељена на три групе: музичка је свирала клавир, друга је имала обуку на компјутеру, а трећу су чинила деца из контролне групе. У другом истраживању деца су подељена на четири групе: контролна, група са часовима клавира, трећа је имала певање, а четврта инструкције из ритма. Код оба истраживања резултати су показали да су сва деца постигла боље резултате у односу на иницијално истраживање, али и да су деца са музичком обуком постигла знатније побољшање од првог до последњег теста у односу на контролну групу.

Важност раног почетка са музичким активностима за развој музичких и општих способности констатован је у многим истраживањима. Тако је утицај музике на успешност у спацијалним задацима потврђен и у студији аутора Со-

sta-Giminija, где су резултати показали да особе које су почеле са музичком обуком пре пете године постижу боље резултате у просторним задацима и да је тај ефекат дуготрајнији (према Rausher, 2003).

Утицај музике на математичка постигнућа. Позитиван утицај музичке обуке у постигнућима из математике потврђен је преко истраживања које су спровеле Jouce Cheek и Lyle Smith, испитујући ученике осмог разреда. Резултати истраживања показали су да су ученици који су имали приватне часове музике две или више година постигли значајније боље резултате из тестова основног знања из математике, у односу на оне који нису имали музичку обуку. Неуролози претпостављају да се Музиком активирају кортикални неурони, који повећавају интелигенцију, математичке и просторне способности и комплексне задатке расуђивања. Подстакнути истраживањем које је реализовала група истраживача (Shaw, Rausher, Levine, Wright, Dennis i Nawcomb) 1997. године, а које је показало да ученици који свирају инструмент са тастатуром показују боље резултате из математике, Jouce Cheek и Lyle Smith су ту проблематику укључиле у своје истраживање. Њихови резултати потврдили су да ученици који свирају инструмент са диркама имају бољи учинак од осталих који свирају неки други инструмент, укључујући и оне који се баве певањем.

Познати јапански математичар запитан који је најбољи начин јачања менталних капацитета код деце раног узраста, рекао је: „Најбоље да деца што раније почну са певањем. То ће им помоћи да се покрене њихова моћ за разумевањем ствари и повећаће брзину учења математике и страних језика“ (Dickinson, према Таневски 2010).

Сузан Халам испитивала је какав утицај има музика на постигнућа у савладавању одређених задатака, ако су испитаници изложени музици. Деца старости 10–11 година која су чинила узорак показала су да уз музику брже решавају задатке, а да се знатно бољи учинак показује код ученика који су и иначе добро радили математичке задатке (Hallam et al. 2002). Друго истраживање које су спровели исти аутори доноси резултате ефеката излагању умирујућој и агресивној музици у постигнућима и социјалном понашању. Деца из три грчке школе у Енглеској подељена су у групе: контролна, деца која су изложена умирујући музици (Албинони – Адађо) и деца која су изложена агресивној музици (Џон Колтрејн – Отац, Син и Свети Дух). Смирујућа музика произвела је позитивне ефекте на решавање математичких проблема, читање и памћење одређеног текста и виши ниво просоцијалног понашања. За разлику од групе која је слушала Албинонија, деца која су слушала Колтрејна показала су лошије резултате на постигнућима, као и нижи ниво просоцијалног понашања. Аутори закључују да би правилно одабрана, опуштајућа музика могла да се користи како би се у школама обезбедило оптимално окружење за децу.

Налази истраживања које је спровео Шеленберг (2004) са школском децом показују позитиван ефекат музике на њихове IQ резултате. Ово истраживање које је спроведено са децом основне школе (од трећег до шестог разреда) показало је

да су она која су имала музичку обуку, уз додатне факторе (образовни ниво (разред) родитеља) имала бољи учинак у школским постигнућима (Wetter et al. 2009).

У САД 1998. године снимљена је компилација класичне музике која је специјално одабрана са претпоставком да ће побољшати резултате учења, а која се користила за време наставе. Предвиђена је за децу од предшколског узраста до шестог разреда основне школе. Након примене у настави, 70% наставника који су користили музику за време часова известило је да је више ученика урадило задатке него што је то био случај када није било музике, 50% наставника су проценили да су њихови ученици били продуктивнији и пажљивији на часу.

* * *

Дете у предшколском и школском периоду пролази кроз различите развојне фазе, у којима је веома отворено за утицаје који долазе из окружења. Телесни, емоционални и интелектуални развој детета врло тесно је повезан са деловањем музике (Судзиловски, Терзић 2010: 203). Дете које је активно на пољу музике развија пажњу, самоконтролу, меморију, визуелну и моторну координацију, као и експресивност у изразу, односно, комбинација искустава која се стичу преко музичких активности има позитивно дејство на развој когниције (Радош 2010: 324).

Значај музике, односно уметности уопште може се мерити постигнућима које ученици остварују у оквиру различитих образовних система. Холанђани и Јапанци остварују веома високе резултате на овом пољу, а мора се истаћи да у њиховим системима образовања посебно значајно место заузимају предмети везани за уметност, музичку и ликовну.

Литература

Bjerkvol, J. R. (2005). *Nadahnuto biće*. Beograd: Plato.

Васиљевић, З. (1997). Музичка настава у основној школи некад и сад – историјски осврт, Београд: *Настава и васпитање* (219–227).

Gromko, J. E. (2005). The Effect of Phonemic Awareness in Beginning Readers, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 53, Number 3 (199–209).

Jenkins, J. S. (2001). The Mozart effect, *Journal of the Royal Society of Medicine*, Vol. 94 (170–172).

Jeremić, Molnar, D. (2007). Muzika kao sredstvo konstruisanja realnosti, Beograd: *Sociologija*, No 3.

Ivanović, N. (2007). *Obrazovanje muzikom, predlog obrazovnog modela kroz medijum muzike*. Doktorska disertacija.

Kokas, K. (1972). *Kepesseg fejlesztes setenei nevelessel* (Razvoj sposobnosti uz pomoć muzičkog vaspitanja). Budapest: Zenemukiado.

Overy, K. (1998). Can music really „improve“ the mind, *Psyhology of Music*, 26 (97–99).

Piro, J. Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students, *Journal Psychology of Music*, Vol 37 (325–347).

Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udzbenike.

Rauscher, F. Shaw, G. Wright E. Dennis, W. Newcomb, R. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasonong, *Neurological research*, 19 (2–8).

Sudzilovski, D. Terzić, E. (2010). Muzika u razvojnim etapama dece predškolskog uzrasta, *Zbornik radova* 12, Užice: Učiteljski fakultet (203–210).

Таневски, Т. (2010). *Методика на васпитно-образовна Работа по Музичко Воспитание и Образование*. Скопје: „Цунцуле“ – Центар за дететско уметничко изразување, музикотерапија и психо-физичка релаксација.

Hallam, S. Price, J. Katsarau, G. (2002). The Effects of Backgroubd music on Primary School Pupils Task Performance, *Educational Studies*, Vol. 28 No 2, (111–122).

Chan, A. Ho, Y. Cheung, M. (1998). Music training improves verbal memory, *Nature*, Vol. 396 (128).

Cheek, J. M. & Smith, L. R. (1999). Music training and mathematichs achievement, Georgia, *Agolescense*, 34 (759–761).

Wetter, O. E, Koerner, T, Schwaininger, A. (2009). Does musical training improve school performance?, *Springer* (365–374).

Доц. М-р Даниела Судзиловски
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице
Мария Иванович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Резюме

Роль музыки в развитии ребенка является предметом исследования различных научных областей. Исследования, занимавшиеся природой развития музыкальных способностей и влиянием музыки на развитие других, немузыкальных областей, чаще всего находятся в области психологических, педагогических, социологических, философских или медицинских наук. В настоящей работе представлены результаты исследований различных исследователей, занимавшихся влиянием музыки на физическое развитие, фонемное сознание, специальные способности и математические достижения детей дошкольного и школьного возраста.

Ключевые слова*: музыка, физическое развитие, фонемное сознание, специальные способности, математические достижения*.

VII

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 376.1-056.26/.36
Прегледни научни чланак
стр. 567–576

Dr Emina Hebib
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu
Mr Zorica Šaljić
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu

INKLUZIVNI PRISTUP OBRAZOVANJU KAO TEMATSKA CELINA U OKVIRU AKADEMSKE DISCIPLINE ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Apstrakt: Obezbeđivanje jednakih prava i mogućnosti obrazovanja, bez obzira na individualne razlike među učenicima, kao i fleksibilniji pristup u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih potreba sve dece predstavlja put ka osiguranju kvaliteta školskog obrazovanja i jedan od strateških pravaca aktuelnih reformskih procesa u školskom sistemu Srbije. Za funkcionisanje u uslovima ostvarivanja inkluzivnog pristupa obrazovanju, učenicima, nastavnicima i roditeljima stručnu pomoć i podršku treba da pružaju školski pedagozi. Da bi školski pedagozi uspešno ostvarili tu ulogu potrebno je da tokom inicijalnog obrazovanja razviju odgovarajuće kompetencije za primenu inkluzivnog pristupa obrazovanju. U skladu sa tim, u radu se daje prikaz nedavno sprovedenih promena u strukturi i sadržaju studijskog programa pedagogije sa posebnim naglaskom na inoviranju predmetnih programa i uvođenju novih kurseva na osnovnim i master studijama pedagogije u okviru predmetne oblasti Školska pedagogija. Sastavni deo rada predstavlja opis iskustava predmetnih nastavnika (autora rada) povezanih sa razradom i realizacijom novog predmetnog programa posvećenog inkluzivnom obrazovanju – očekivanim ishodima, realizovanim aktivnostima i ostvarenim efektima. U završnom delu rada izložene su ideje o pravcima razvoja predmetnih programa, kako bi se inkluzivni pristup obrazovanju temeljnije proučavao u okviru akademske discipline Školska pedagogija.

Ključne reči: *inkluzivni pristup obrazovanju, kvalitet školskog obrazovanja, Školska pedagogija kao akademska disciplina, inicijalno obrazovanje pedagoga, iskustva predmetnih nastavnika*.

UVOD

U cilju obezbeđivanja i razvoja kvaliteta školskog obrazovanja, koji se, između ostalog, utemeljuje na ideji o jednakosti i pravednosti u obrazovanju, potrebno je sprovesti adekvatne izmene u praksi školskog rada, ali i praksi funkcionisanja škol-

skih sistema. Ostvarivanje svih potencijalnih dobiti od primene inkluzivne obrazovne prakse, pored razrade zakonske osnove načina i procedura za primenu i praćenje ovog pristupa obrazovanju, podrazumeva obezbeđivanje materijalnih i fizičko-organizacionih uslova za školski rad na postavkama inkluzije, kao i redefinisanje koncepcije školskog programa i programa obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika u školi.

Da bi školski pedagozi, u okviru različitih oblasti svog delovanja, ostvarivali aktivnosti koje mogu obezbediti uspešnu primenu inkluzivnog obrazovanja, neophodno je razraditi odgovarajući program rada stručnih saradnika u školi, ali i izvršiti potrebne izmene u postojećim programima studija pedagogije. U prilog tome govore i rezultati istraživanja sprovedenog sa ciljem da se ispita mišljenje studenata završnih godina studija pedagogije o ulozi školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja. Ispitani studenti iskazali su nezadovoljstvo znanjima i veštinama razvijenim tokom studija potrebnim za rad sa učenicima sa posebnim potrebama i istakli da je neophodno problematiku inkluzije u obrazovanju izučavati u okviru različitih obaveznih i izbornih predmeta (Hebib i Spasenović 2010).

U tekstu koji sledi dat je prikaz i osvrt na zastupljenost i način obrade tematike inkluzivnog pristupa obrazovanju u okviru predmetne oblasti Školska pedagogija kao sastavnog dela studijskog programa pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

INKLUZIVNI PRISTUP OBRAZOVANJU KAO TEORIJSKI I PRAKTIČNI KONCEPT

Osnovni razlozi za sve veću popularizaciju proučavanja pitanja funkcije i prirode inkluzivnog obrazovanja i opštu prihvaćenost inkluzivnog pristupa obrazovanju u praksi školskog rada proističu iz domena ljudskih prava, sfere socijalnog funkcionisanja i pitanja kvaliteta školskog obrazovanja (Hebib i Spasenović 2010).

Na teorijskom planu, inkluzija u obrazovanju tumači se kao pristup koji počiva na jednom od temeljnih ljudskih prava – pravu na obrazovanje. Jednakopravnost u obrazovanju ima dve, međusobno isprepletene dimenzije: pravednost, koja podrazumeva da se mora obezbediti da lične i društvene okolnosti (kao što su pol, socioekonomski status ili etničko poreklo) ne budu prepreka za ostvarivanje obrazovnih potencijala; inkluzivnost, koja implicira obezbeđivanje osnovnog minimalnog obrazovnog standarda za sve, uz specifičnost tretmana u obrazovnom procesu za različite kategorije učenika (Fild, Kučera i Pont 2010). Inkluzivno obrazovanje tumači se kao proces obezbeđivanja najmanje restriktivnog okruženja za razvoj, učenje i socijalizaciju dece sa posebnim obrazovnim potrebama (McDonell et al. 2002, prema: Rajović 2004), odnosno proces u kojem se razmatra i restrukturira program nastavnog rada i obezbeđuju resursi za razvoj jednakih mogućnosti za školsko obrazovanje svim učenicima (Macura-Milovanović, Geja i Kovačević 2009). Na osnovu prethodno re-

čenog, mogli bismo zaključiti da inkluziju kao pristup u obrazovanju možemo da procenimo kao najpravedniji model školovanja (Rajović 2004).

Razvoj i primena novih i drugačijih praktičnih koncepata i pristupa u obrazovnom radu, poput inkluzivnog pristupa, utemeljuje se na razvijenim teorijskim saznanjima o školi i školskom obrazovanju. Na osnovu pregleda stručne literature može se izvesti zaključak da se poslednjih tridesetak godina kao najzastupljenije teme teorijskih i istraživačkih radova u oblasti proučavanja školskog obrazovanja, koje se često analiziraju u sprezi, izdvajaju: unapređivanje kvaliteta školskog obrazovanja kao cilj reforme i razvoja škole i školskog sistema; stepeni i forme decentralizacije u oblasti obrazovanja; različiti aspekti ili dimenzije demokratizacije obrazovne delatnosti (Hebib 2013). Pored razvijanja i podržavanja demokratskih odnosa između učesnika školskog rada utemeljenih na obezbeđivanju principa aktivnog učešća u procesu odlučivanja, na teorijskom planu pod demokratizacijom obrazovnog procesa i školske institucije podrazumeva se i stvaranje jednakih mogućnosti za kvalitetno školsko obrazovanje svoj deci ili svim osobama, tj. ukidanje svakog oblika diskriminacije u školskom obrazovanju (što je polazna postavka inkluzivnog pristupa obrazovanju).

Inkluzija u obrazovanju, kako sledi iz prethodno rečenog, predstavlja jednu od najaktuelnijih tema istraživačkih i analitičkih radova u domenu pedagoške i srodnih nauka, ali i zajedničku odrednicu u funkcionisanju brojnih školskih sistema i realnost u školskoj praksi. Međutim, i dalje su primetne teškoće u primeni i razvoju inkluzivne obrazovne prakse. Ukoliko želimo da inkluzivno obrazovanje postane opšta politika i praksa u sferi obrazovanja, moramo ga posmatrati i razumeti kao kontinuirani proces razvoja škole kao institucije, a ne samo kao jednu prelomnu tačku u strukturiranju škole i organizaciji školskog rada (Stojić 2007). Inkluzivni pristup obrazovanju temelji se na vrednosnom sistemu u kojem je osnovna ideja da treba menjati školu i sistem obrazovanja, a ne samo dete (Mittler 2000, prema: Hrnjica 2009). Primena inkluzivnog pristupa obrazovanju pretpostavlja i podrazumeva promene u organizaciji i funkcionisanju školske institucije koje treba da se odvijaju u pravcu jačanja i podsticanja različitih oblika participacije učenika, nastavnika, roditelja i članova lokalne zajednice u školskom radu, odnosno koje treba da predstavljaju svojevrsni proces reforme škole kao institucije (Fisher, Caren & Pumplan 1999), čiji je sastavni deo transformacija psihološko-pedagoških službi (Rajović 2004). Jedna od ključnih pretpostavki uspešnog ostvarivanja novih i drugačijih (a često i složenijih) zahteva koje profesionalna uloga stručnog saradnika u školi podrazumeva odnosi se na preispitivanje i rekonceptualizaciju formalnog obrazovanja – koncepciju, strukturu i sadržaj, organizaciju i način realizacije odgovarajućih studijskih programa.

PRIMENA INKLUZIVNOG PRISTUPA OBRAZOVANJU U SRBIJI

Sa usvajanjem *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* 2009. godine, ključna pretpostavka za primenu inkluzivnog pristupa obrazovanju u našoj zemlji je ispunjena. U navedenom zakonskom dokumentu, kao prvi opšti princip obrazovanja i vaspitanja izdvojeno je jednako pravo i dostupnost obrazovanja, a u posebnim poglavljima dokumenta definisana su konkretna praktična rešenja za rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* 2009). Najnoviji zakonski propisi za oblast osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja razrađeni su na postavkama krovnog zakona i, u ključnim odredbama, usklađeni su sa njim. U oba navedena zakona definisana su opšta pitanja primene inkluzivnog pristupa obrazovanju, ali i mogućnost delovanja škola za učenike sa smetnjama u razvoju (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* 2013; *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* 2013).

Pored razrade zakonske osnove, u cilju obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivne obrazovne prakse, a u organizaciji državnih organa nadležnih za obrazovanje, sprovedene su sledeće mere: realizovani su programi obuke za inkluzivno obrazovanje; objavljeni su priručnici i vodiči za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse, a pripremljeni su i priručnici i instruktivni materijali za primenu inkluzivnog obrazovanja namenjeni nastavnicima; u nastavni proces i školski rad uključeni su pedagoški asistenti; postepeno se formirala i razvila mreža podrške inkluzivnom obrazovanju čiju osnovu predstavlja model škole... (Spasenović & Maksić 2013).

U primeni inkluzivnog pristupa obrazovanju stručni saradnici, nesumnjivo, imaju značajnu ulogu. U zakonskom dokumentu iz 2009. godine kao posebno važni zadaci stručnog saradnika izdvojeni su: praćenje ostvarivanja utvrđenih standarda učeničkih postignuća; pružanje podrške nastavnicima u procesu unapređivanja obrazovno-vaspitnog rada, u skladu sa principima, ciljevima i standardima učeničkih postignuća; pružanje pomoći nastavnicima u razvijanju individualnih obrazovnih planova; pružanje pomoći i podrške deci, tj. učenicima u radu (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* 2009).

Pregledom strukture i sadržaja *Pravilnika o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012) može se zapaziti da je došlo do blagih promena u razumevanju uloge pedagoga u školi i da se u razradi novog programskog dokumenta u osnovi krenulo od aktuelnih teorijskih saznanja i potreba školske prakse (Hebib 2013). Potrebno je, međutim, dalje raditi na razradi koncepcije stručne službe u školi i razvoju programske osnove rada stručnih saradnika u školi na postavkama inkluzivnog obrazovanja. Pored toga, važno je obezbediti zadovoljavajući nivo usaglašenosti programa inicijalnog obrazovanja budućih stručnih saradnika (u konkretnom slučaju – programa studija pedagogije) sa potrebama školske prakse, odnosno programskim osnovama prema kojima se ona odvija, jednako kao i sa razvijenim teorijskim saznanjima.

INKLUZIJA U OBRAZOVANJU KAO NASTAVNA TEMA U OKVIRU PREDMETNE OBLASTI ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Rukovodeći se činjenicom da je inkluzija u obrazovanju značajno i aktuelno pitanje pedagoške nauke i struke i da je primena inkluzivnog pristupa obrazovanju trenutno najznačajnija promena u praksi školskog rada i funkcionisanja školskog sistema u Srbiji, Katedra za Školsku pedagogiju Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu ulaže napore da sistematski i kontinuirano inovira postojeće i razvija nove predmetne programe koji će, između ostalog, pratiti promene u školskoj praksi. Polazeći od stava da je cilj studiranja ne samo uvođenje u određenu naučnu oblast, već i osposobljavanje (priprema) za profesionalno angažovanje u praksi (ostvarivanje jedne profesionalne uloge), u formiranju i razradi Školske pedagogije kao akademske discipline poslednjih godina naglasak stavljamo na izbor, selekciju razvijenih i raspoloživih saznanja iz date naučne pedagoške discipline, kao i „prevod“ razvijenih naučnih saznanja na nivo funkcionalnih i praktično primenljivih znanja. Naime, ideja od koje krećemo u kreiranju predmetnih programa[1] jeste da je Školska pedagogija kao akademska disciplina specifična jer ima dvostruku funkciju: upoznavanje studenata sa razvijenim teorijskim i istraživačkim saznanjima o školi i školskom obrazovanju; priprema za uspešno ostvarivanje uloge stručnog saradnika – pedagoga u školi.

Pojedinačni predmetni programi međusobno se razlikuju i po tome što ne doprinose u jednakoj meri ostvarivanju navedene dve, podjednako važne, funkcije. Ali, u koncipiranju pojedinačnih predmetnih programa vodimo računa o tome da oni budu sadržinski povezani. Pored proširivanja i produbljivanja već stečenih znanja, naglasak stavljamo na konkretizaciju i razradu poznatih i obradu novih tema sa ciljem razvoja jednog stabilnog korpusa znanja o školi i školskom sistemu i postepenog osposobljavanja studenata za razumevanje i kritičko sagledavanje teorije i prakse školskog obrazovanja i školskog rada.

Inkluzija u obrazovanju obrađuje se, sa različitih aspekata i u različitoj meri, u okviru nekoliko predmeta iz predmetne oblasti Školska pedagogija. Pošto je Školska pedagogija kao obavezan predmet na osnovnim studijama u celini usmerena na sticanje bazičnih znanja iz predmetne oblasti, u okviru ovog predmeta, u tematskoj celini Školski sistemi u stranim zemljama, studenti dobijaju određenja pojmova i objašnjenja značaja i odlika procesa osiguranja kvaliteta i pravednosti u školskom obrazovanju. Metodika rada školskog pedagoga, kao drugi obavezan predmet na osnovnim studijama iz iste predmetne oblasti, u celini je posvećena upoznavanju sa ulogom pedagoga u školi, a time i ulogom pedagoga u primeni inkluzivnog pristupa

[1] Prema trenutno važećem studijskom programu pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Školska pedagogija se izučava na sva tri nivoa studija u okviru 11 pojedinačnih, obaveznih i izbornih predmeta.

obrazovanju. Posebna pažnja izučavanju inkluzivnog pristupa obrazovanju posvećuje se u predmetu Školska pedagogija – odabrane teme koji se, prema trenutno važećem programu, izučava kao izborni predmet na master studijama pedagogije, a prvi put se realizovao školske 2012–2013 godine.

U formiranju i kreiranju novog predmetnog programa rukovodili smo se procenom da je studentima potrebno ponuditi predmet u okviru kojeg bi se upoznali sa aktuelnim promenama u školskoj praksi, kao i procesom i rezultatima odvijanja razvojnih i reformskih procesa u našem školskom sistemu. Stoga smo odlučili da predmetni program bude, u pravom smislu reči, fleksibilan i „otvoren“, odnosno da se tematske celine i nastavni sadržaji redefinišu svake školske godine u skladu sa postojećom školskom praksom[2]. S obzirom na to da smo ciljeve i ishode nastavnog rada definisali tako da se, pored sticanja informacija i znanja, programom podstiče razvoj sposobnosti, veština i stavova kod studenata potrebnih za uspešno profesionalno angažovanje u školskoj praksi, osnovu metodičkog pristupa u realizaciji odabranih tematskih celina predstavljao je samostalan istraživačko-praktičan rad studenata u školi, koji je činio osnovu predispitnih obaveza.

Studenti su tokom nastave na Fakultetu, u okviru ovog predmeta dobili priliku da steknu saznanja o merama i strategijama uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja i stvaranju podsticajnih uslova za njihov razvoj, osloncima i barijerama ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja i ulozi praktičara u ostvarivanju i unapređivanju inkluzivne prakse. Realizacija predviđenih predispitnih obaveza pružala je mogućnost studentima da razviju znanja i veštine potrebne za praktično delovanje u cilju kreiranja podržavajućih uslova za pružanje adekvatne dodatne podrške učenicima kojima je potrebna. Sastavni deo nastavnog rada predstavljala je priprema za obavljanje istraživačko-praktičnog rada u školi (pored pisanih uputstava i objašnjenja o načinu realizacije istraživačkih i praktičnih zadataka i izradi pisanih izveštaja o obavljenim aktivnostima koje smo studentima ponudili u priručniku *Vodič za realizaciju predmetnog programa*, na časovima smo studentima davali dodatna objašnjenja, uputstva i savete).

Realizacija predispitnih obaveza podrazumevala je dva zadatka: prvi zadatak bio je usmeren ka upoznavanju sa načinom funkcionisanja i delovanja konkretne škole u pogledu ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, a drugi zadatak odnosio se na prikaz i analizu načina i efekata obrazovnog rada sa učenikom kome je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (analizu jednog slučaja).

Nakon boravka u školi, studenti su na času predstavljali rezultate obavljenog istraživačkog i praktičnog rada, što je omogućilo razgovor o teškoćama sa kojima su se suočavali u procesu realizacije zadatka i dilemama koje su imali u procesu izrade pisanog izveštaja. Na osnovu informacija, ocena i utisaka koje su studenti iznosili na

[2] Prethodne školske godine tako se, pored inkluzije u obrazovanju, u okviru ovog predmeta izučavala tematika uloge škole u prevenciji različitih oblika rizičnog ponašanja.

časovima, mogli bismo zaključiti da je, i nakon obrade nastavne teme na časovima i realizacije predisipitnih obaveza, kod određenog broja studenata ostala primetna doza nesigurnosti i zbunjenosti u tumačenju inkluzivnog pristupa obrazovanju. Studenti su, tako, isticali da im i dalje nisu u potpunosti jasne osnovne faze u procesu primene inkluzivnog obrazovanja, nivoi i vrste podrške učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, kao i specifičnost uloga, obaveza i odgovornosti pojedinih aktera školskog rada u ostvarivanju inkluzivne obrazovne prakse (posebno uloga članova stručnih timova za inkluzivno obrazovanje i timova za individualni obrazovni plan, uloge pedagoškog i personalnog asistenta, uloge roditelja učenika kojima je potrebna posebna podrška itd.). Nakon pregleda pisanih izveštaja o obavljenim zadacima u školi, možemo iskazati ocenu da su studenti nailazili na teškoće u praćenju zadate strukture i sadržaja izveštaja i ispunjavanju definisanih zahteva, odnosno elemenata izveštaja na osnovu kojih smo procenjivali njihov kvalitet.

Uzroci navedenih teškoća sa kojima su se studenti suočavali u izvršavanju predispitnih obaveza mogli bi se protumačiti na različite načine. Najjednostavnije bi bilo reči da su se, u procesu realizacije zadatka, studenti „sreli“ sa školskom praksom koju ne odlikuje razrađenost procedura važnih za uspešno ostvarivanje inkluzivnog pristupa obrazovanju, što rezultira time da ključni akteri školskog rada još uvek nisu u potpunosti ovladali merama i strategijama uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovne škole. Iako je prethodno rečeno verovatno tačno, profesionalna odgovornost nam nalaže da, kao mogući uzrok navedenih teškoća, izdvojimo nedostatke samog predmetnog programa (nedostatke koncepcije, strukture i sadržaja programa, kao i planirane organizacije rada i načina ostvarivanja programa), koji su razumljivi s obzirom na to da se radi o prvoj godini njegove realizacije.

ZAKLJUČAK

Inkluzivni pristup obrazovanju, bez obzira na njegovu teorijsku utemeljenost, praktičan značaj i funkciju, opštu prihvaćenost ideja na kojima počiva i široku primenu u praksi funkcionisanja različitih školskih sistema, još uvek je praćen brojnim dilemama. Najveći broj dilema vezan je za brojne i raznovrsne teškoće na koje se nailazi u primeni inkluzivne obrazovne prakse. Te teškoće moguće je posmatrati i kao svojevrsne izazove sa kojima se akteri obrazovne delatnosti i funkcionisanja školskog sistema suočavaju. Kreatori i realizatori programa inicijalnog obrazovanja različitih stručnih profila koji se direktno angažuju u školskom radu imaju posebnu odgovornost da adekvatno odgovore na zahtev da se tokom studija sistematski radi na razvoju kompetencija potrebnih budućim praktičarima za primenu i razvoj inkluzivne obrazovne prakse.

Nakon jednogodišnje primene predmetnog programa Školska pedagogija – odabrane teme, kao predmetni nastavnici možemo izneti ocenu da je tematiku inkluzije u obrazovanju potrebno i moguće obrađivati i u okviru predmetne oblasti Škol-

ska pedagogija – i to iz različitih uglova, u različitim predmetima (u prilog tome govori i podatak da smo od studenata dobili mahom pozitivne komentare o ispoljenoj inicijativi i uloženim naporima da se predmetna oblast osavremeni, kao i pozitivne ocene za realizaciju konkretnog predmetnog programa). Međutim, teškoće na koje smo nailazili (i mi i studenti) u realizaciji predmetnog programa upućuju nas na zaključak da je neophodno izvršiti određene sadržinske i organizacione izmene postojećeg programa, kako bi se definisani ciljevi i ishodi predmeta uspešno ostvarivali. S obzirom na to da se praktično profesionalno delovanje utemeljuje na znanjima, ali iziskuje i razvijene sposobnosti, veštine i formirane stavove o stručnim pitanjima, potrebno je dalje raditi na stvaranju uslova da se inkluzija u obrazovanju temeljnije izučava tokom studija pedagogije. U tom cilju, u procesu pripreme novog studijskog programa koji će se u narednom ciklusu prijaviti za akreditaciju, Katedra za Školsku pedagogiju predložila je da se, pored postojećih, uvede jedan novi izborni predmet na osnovnim studijama pod nazivom Inkluzija u obrazovanju. Ukoliko bi navedeni i slični napori da se unapredi kvalitet studija pedagogije bili praćeni obezbeđivanjem svih potrebnih uslova (od nivoa funkcionisanja školskog sistema, institucionalnog i individualnog delovanja) za uspešnu primenu inkluzije u školskoj praksi, moglo bi se očekivati da se vremenom kod svih aktera obrazovne delatnosti menjaju stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i da se postepeno, na svim nivoima, sinhrono deluje u pravcu promovisanja jednakopravnosti u obrazovanju.

Literatura

Hebib, E. i Spasenović, V. (2010). Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, стр. 297– 312.

Hebib, E. (2013). Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu školskog pedagoga, *Januarski susreti pedagoga / Nacionalni naučni skup*: *Pedagog između teorije i prakse*, *Zbornik radova* (9–18), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

Hrnjica, S. (ur.) (2009). *Škola po meri deteta II*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i kancelarija „Save the Children“.

Fild, S., Kučera, M. i B. Pont (2010). *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.

Fisher, D., Caren, S. & J. Pumplan (ed.) (1999). *Inclusive High Schools: Learning from Contemporary Classroom*, Baltimore: Brookes Publishing Co.

Milovanović-Macura, S., Gera, I. i M. Kovačević (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti – nacionalni izveštaj za Srbiju*. Bologna: European Training Foundation.

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

Rajović, V. (2004). *Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Spasenović, V. & S. Maksić (2013). Challenges of Democratisation Development of Inclusive Education in Serbia, in: N. Popov *et al*. (Eds.): *Education in One World: Perspectives from Different Nations, BCES Conference Books*, Vol. 11 (pp. 36–42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Stojić, T. (ur.) (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 12/72/2009.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013.

Dr Emina Hebib
Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Mr Zorica Saljic
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

INCLUSIVE APPROACH TO EDUCATION AS A THEMATIC UNIT WITHIN ACADEMIC DISCIPLINE *SCHOOL PEDAGOGY*

Summary

Ensuring equal rights and access to education, regardless of individual differences among students, as well as a more flexible approach in meeting the special educational needs of all children, is a way to ensure the quality of school education and one of the strategic directions of the current reforms in the education system of Serbia. To function in terms of achieving an inclusive approach to education, students, teachers and parents should be given a professional help and support provided by school counselors. To help school counselors to successfully accomplish this role there is a need for them to develop appropriate competencies for the implementation of inclusive education approach during their initial education. Accordingly, this paper presents the recently implemented changes in the structure and content of the study program of pedagogy with an emphasis on innovation of the programs and the introduction of new courses at the undergraduate and master studies of pedagogy in the subject area of School Pedagogy. An integral part of the work is a description of the experience of subject teachers (the authors of the paper) associated with development and implementation of a new subject program dedicated to inclusive education – expected outcomes, activities implemented and effects achieved. In the final part of the paper the ideas for the directions of development in the subject programs are exposed, in order to study the inclusive approach to education more thoroughly in the academic discipline of School Pedagogy.

Key words: *inclusive approach to education, the quality of school education, School Pedagogy as an academic discipline, initial teacher education, experiences of subject teachers.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 37.042:159.928.23-057.874
Прегледни научни чланак
стр. 577–586

Проф. др Војко Радомировић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ИДЕНТИФИКОВАЊЕ ДАРОВИТИХ И КРЕАТИВНИХ УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА НАШЕ АКТУЕЛНЕ ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ

Апстракт: У раду је приказан неопходан савремени приступ решавања идентификовања даровите деце и ученика у нашим основним школама. Суштина тог приступа је у раном препознавању индикатора даровите деце од стране родитеља и стручном идентификовању даровитих ученика од стране наставника, стручних сарадника, ученика и других чинилаца школе чији рад мора да је синхронизован и тимски, а најчешће то није. Висока тестовна интелигенција (IQ = 130 и више) је само један од показатеља који није довољан али је врло значајан показатељ даровите деце и ученика. Поред овог основног индикатора савремени приступ решавања овог проблема, према резултатима савремених емпиријских истраживања код нас и у свету, треба да садржи једну стваралачку синтезу следећих показатеља креативности и даровитости: ученичких радова, продуката, процене од стране психолога и педагога, наставника, родитеља, ученика и других, њиховог креативног понашања, оригиналних одговора, инсентивне мотивације, интересовања и креативних особина личности.

Кључне речи: *креативни и даровити ученици, школски сарадници (психолози, педагози), тестовна интелигенција, особине личности креативних, идентификовање даровите деце и ученика, савремени методолошки приступ идентификовања даровитих.*

Даровити, талентовани, креативни јесу термини који се највише и најчешће у нашој педагошкој теорији и пракси употребљавају за означавање појединаца који показују могућност за посебна, изванредна постигнућа или за оне који су већ показали или постигли необична вредна постигнућа. Такође се за ове појмове користе и изрази као што су: бистри, способни, талентовани, изузетни, супериорни, генијалци и други термини. Психолог Њуленд, је истражујући овај проблем, пронашао око 51 различит израз који се употребљава за означавање, карактеризацију даровите и креативне популације. Оваква разноврсност термина, како у нашој тако и науци уопште, указује на одсуство једне униформно прихваћене одредбе било од стране истраживача било од школских и других практичара, као и велику сложеност структуре овог појма.

У нашем закону о основама система образовања и васпитања, о овој категорији појединаца говори се као о особама са изузетним способностима које имају право на уважавање својих посебних образовних и васпитних потреба. Међутим, који су то појединци, ко, када и како их идентификује и како тече процес њиховог даљег развоја, није јединствено и адекватно одређено и решено у нашој савременој педагошкој теорији и пракси, што ће бити предмет овог рада.

Међутим, када су у питању највећа, оригинална открића и изуми у науци, уметности и другим сферама живота и рада човека, истраживања код нас и у свету указују да постоји релативно мали број појединаца који су способни за таква открића. Према неким статистичким прорачунима које је још почетком двадесетог века применио енглески психолог Голтон, такви генијални појединци појављују се само једном у популацији од милион људи. Амерички психолог Терман поставио је критериј даровитости као 1% највиших резултата у општој интелигенцији у укупној популацији људи.

Ово је најстрожи критеријум дефинисања појма стваралаштва који се објашњава само изузетно високим интелектуалним способностима, али ћемо у овом раду поћи од најблажег критеријума који појам стваралаштва и креативност дефинише као стварање, креацију, решавање сваког проблема на један оригиналан нов начин без обзира на то да ли у историји човечанства постоји неки претходник који је решио тај проблем на такав начин, као и о другим детерминантама који чине сложену структуру даровитости и креативности појединца.

Како истиче амерички психолог Терман, класични приступ одређивања даровитости и креативности је био преко IQ који је требао да буде 130 и више. Међутим, касније истраживања, као што смо истакли указују да је то недовољно и да је нужно познавати и њихова неинтелектуална својства и дистрибуцију тих способности не само у мањем броју појединаца већ и у широј популацији.

У истраживањима наших и страних аутора утврђено је да деца која су показала високе резултате на тестовима интелигенције нису истовремено постизала тако добре или сличне резултате у неким другим интелектуалним функцијама каква је на пример, креативност. Зато је, како наводи П. Стојаковић, савремене истраживаче тог проблема (Л. Терман, Р. Квашчев, Б. Ђорђевић и други) интересовало и следеће питање: Какав постоји однос између високих интелектуалних способности и креативности, тј. Који су други квалитети повезани са високим способностима? О томе Б. Ђорђевић (1995) каже:

> Примећено је да многа деца која су показала високе резултате мерене тестовима интелигенције (према IQ) нису истовремено постизала и високе резултате у другим интелектуалним функцијама, каква је на пример креативност. Исто тако, многа деца која су постизала врло високе резултате у креативности, нису била висока у интелигенцији (процењена према IQ). Оваква ситуација је вероватно у великој мери произилазила из инструмената којима су утврђиване интелектуалне способности, односно креативност.

> Познато је, на пример, да би се добро решио или урадио неки типичан тест интелигенције, субјект мора да буде у стању да се сети, да препозна или реши тај задатак. Таквим задацима најчешће није предвиђено да се нешто измисли или да се да сасвим нешто ново. Могло би се рећи да и поред значајних промена до којих је дошло у теоријама о мишљењу, учење у решавању проблема – појмовне основе тестова интелигенције су углавном остале непромењене. Због тога се оправдано постављају бројна питања, као на пример: да ли има и других интелектуалних квалитета, који такође представљају даровитост? Није ли и креативност једна од таквих квалитета?“ (Ђорђевић 1995).

Као одговор на ова питања навешћемо најпознатија тумачења и истраживања наших и страних аутора који су се бавили овим проблемом.

Једно од значајних учења је објашњење интелектуалне способности и креативности познатог америчког психолога Гилфорда. Према његовој теорији интелекта у основи сваког стварања и креативности је конвергентно и дивергентно мишљење. Први, конвергентни процеси мишљења – одговорни су за процес стицања, анализе, задржавања и очувања одређених знања. Други, дивергентни процеси мишљења теже ка ревидирању, мењању, истраживању и стварању нечег новог. Емпиријски је доказао да су оба ова процеса својствена креативном акту – само у различитим пропорцијама и интензитету и да је оправдано разликовати интелигенцију и креативност као два посебна аспекта једне опште и јединствене когнитивне активности.

Свеобухватна и врло значајна за унапређење наше педагошке праксе су истраживања која су у тој области обавили амерички психолози Гецелес и Џексон уводећи у идентификовање даровитих поред тестова опште интелектуалне способности и тестове креативности, тестове мотивације, интересовања, вредности и анализирана су и мишљења наставника и успех ученика. Истраживање је обављено експериментом са паралелним групама. У нацрту су предвиђене две експерименталне групе и добијени су следећи резултати:

- група са високом интелигенцијом и ниском креативности;
- група са високом креативности, али нижом интелигенцијом од прве групе.

Висококреативна група представљала је 20% испитаника који су постигли најбоље резултате на тестовима креативности, а средња вредност IQ те групе износила је 127 поена. Резултати ове групе (висококреативна група) су затим упоређени са ученицима истог узраста и пола који се налазе испод врха до 20% најинтелигентнијих. Високо интелигентну групу (средњи IQ-150) чинили су испитаници са врха 20% најбољих резултата на тесту IQ. Ова високоинтелигентна група је затим упоређена са ученицима истог узраста и пола, али чије је постигнуће на тестовима креативности било испод 20% са врха. Након тога су сви испитаници решавали тестове знања (матерњи језик, аритметика, геометрија) а испитивана је и њихова мотивација или потреба за успехом. Такође је тражено и мишљење наставника о испитиваним ученицима као и њи-

хов успех у школи. Истовремено су испитиване жеље, аспирације и вредности како високоинтелигентних тако и високо креативних појединаца.

Анализа прикупљених података је показала да високоинтелигентни ученици показују тенденцију у корист конвергентног начина мишљења. Такође је утврђено да високоинтелигентна и креативна група група дају различите одговоре на исте презентоване задатке, а да је ниво аспирације креативних појединаца знатно виши у поређењу са нивоом аспирације високоинтелигентних личности. Закључују да су креативне личности способније да одбаце стара решења и да пођу новим путевима и пронађу нова и неуобичајена решења проблема и задатака. Лакше се ослобађају функционалних баријера И уживају да истражују ново и непознато, радо улазе у ризике и независни су у мишљењу. Њих карактеришу и следеће особине:

– нонконформизам;
– сналажљивост;
– отвореност за новине;
– комплексност и
– рефлексивност.

Интересантно је и испитивање Торенса и сарадника који су дошли до закључка да су креативност и интелигенција приближно исте, али психолошки различите димензије когнитивне способности. Они су користили вербалне и невербалне тестове интелигенције и креативности и дошли су до сазнања да су вербална и невербална креативност веома независне и да креативност не поседује такву врсту општих карактеристика какве се налазе у домену интелигенције.

Истраживања и наших аутора (А. Марјановић, Б. Ђорђевић. Р. Квашчев, И. Ивић) о односу интелигенције и стваралачке способности потврђују налазе страних аутора.

И. Ивић заузима веома критичан став према класичним тестовима интелигенције који су састављени по узору на Бине-Симонову скалу и који су веома мало подесни за мерење стваралачких процеса. Такви тестови као најчешће решење траже од испитаника да пронађу оно једно и најтачније, а све остало је оцењивано као неуспех. Он сматра да се тако занемарује једна значајна димензије човекове сазнајне активности – њена моћ да открива и ствара проблеме, а не само да их решава.

А. Марјановић је проучавала развој дечијег стваралаштва код ученика у вишим разредима основне школе (10–14 година). Закључила је да стваралаштво и интелигенција представљају две независне димензије, јер међу њима нема неких високих корелација и висока интелектуална даровитост не подразумева обавезно и високу креативност и обрнуто.

На основу својих истраживања Б. Ђорђевић закључује да однос између IQ и креативности, између осталог, вероватно зависи и од природе тестова креативности. Очигледно је да су досадашња истраживања била далеко више усмерена на проучавање интелигенције, а неоправдано мање се проучавало стваралаштво, између осталог и због комплексности феномена креативности. У тим истраживањима постојала су различита теоријска полазишта, што је такође довело до различитих, а понекад и до контрадикторних резултата и закључака. Док су се једни бавили интелектуалним аспектима креативности, други мотивационим аспектима, трећи су се бавили сублимираним и несвесним процесима феномена креативности.

Ако све наведено имамо у виду, при идентификовању даровитости није увек нужно тражити присуство сва три фактора или не бар у једнаком износу у раној фази или у фази потенцијалне даровитости. Иако је могуће да нека деца већ врло рано испоље велике способности комбиноване са креативношћу и снажном мотивацијом, ипак код већине такве деце у почетку се јасније покажу само велике способности (интелектуална даровитост), а мотивација и креативност ће се постепено развијати и доћи ће до изражаја касније. Ово је и због тога што су управо мотивација, али и креативност под великим утицајем срединских чинилаца и могуће их је подстицати или спутавати – што зависи од карактеристика средине у којој дете расте. Сигурно је да у атмосфери прихватања, толеранције, разумевања и охрабривања свако дете има више шансе да развије и креативност и мотивацију.

Ова чињеница има велики значај за рану идентификацију даровите деце у нашој актуелној педагошкој пракси, као и обавезу школе да упозна и сарађује са породицом даровитог детета како би првенствено познавала породичне услове, емоционалну климу и васпитну праксу које битно утичу на развој креативности и даровитости детета ако је повољна, стимулативна и адекватна. Родитељи имају прва сазнања када се дете интересује за књиге, како се развијао говор и мишљење, има ли интересовања за неке посебне активности (механичке, спортске, литерарне, музичке или неке друге), са колико преданости, истрајности, упорности се игра, конструише неким материјалима или извршава неке активности, да ли показује напредовање и изузетно постигнуће у неким игровним активностима, учењу, раду у односу на свој узраст. Наведени видови понашања су први знаци креативног понашања детета и представљају драгоцена сазнања о идентификацији даровитог детета још у породици, која би требало даље, у сарадњи са свим институцијама друштва, да координирају активности у циљу адекватног даљег развоја личности оваквог детета. Та координација рада са даровитом децом (породица, предшколске установе, школе и друге институције друштва) није успешно усклађена.

Наш психолог Р. Квашчев поред наведене три детерминанте које одређују ниво даровитости и креативности појединца наводи и многе особине, ставове, црте личности које у многоме зависе од срединских утицаја, па је поред

породице непосредно и шире друштвено окружење као и друштво у целини значајно и одговорно за идентификовање и даљи развој даровитог и креативног појединца. Дакле, Квашчев истиче да поред развијене интелигенције креативне личности имају развијене и следеће особине: перцептуалну отвореност, развијене флексибилне ставове, преферирање према комплексном насупрот једноставном. Креативне личности су више креативно оријентисане, док су високоинтелигентне особе више оријентисане према суђењу и стандардима суђења. Према Р. Квашчеву, главне разлике између креативних и некреативних појединаца су у следећим карактеристикама личности: изразит нонкомформизам, стабилност, склоност ризику и стална тежња према новом, самопоуздање, поверење у себе, независност од мишљења других, склоност и смелост у одлучивању на ризик као и у емоционалним карактеристикама – емоционална стабилност, смисао за хумор, толеранција према двосмислености, амбиција, радозналост, чврсти ставови и интересовања.

Савремена истраживања и теоријска разматрања проблема даровитости и креативности познатих, како страних тако и наших аутора (Р. Стернберг, Х. Гарднер, Д. Големан, Квашчев, Б. Ђорђевић, П. Стојаковић и други), указују да је интелектуална изузетност ових појединаца врло сложен вишедимензионалан конструкт, кога чине сви до сада наведени елементи (како когнитивни тако и некогнитивни), који се могу идентификовати и проучавати са више становишта: у односу на састав, структуру (утврдити менталне механизме који одређују нивое изузетне интелигенције); са становишта искуства (способност продуковања нових идеја, откривање обликовања механизама за обраду информација); са практичног становишта (способност да се прилагођава, мења и бира средину); са становишта интересовања (показују снажну радозналост, постигнуће, потребу за истраживањем, експериментисањем и сл.); испољавају доминантне особине, црте личности (сигурност, самопоуздање, самосталност, независност и критичност, истрајност, упорност и друга својства личности). Међутим, посебно издвајамо емоционалну оријентацију даровитих и креативних која је за њихову идентификацију врло индикативна. Ако савремена истраживања даровитости и креативности показују било шта, онда је то чињеница да су појединци најкреативнији када раде оно што воле. Дакле, креативно даровити појединци проналазе оно што воле и то раде, што би требало да нам буде један од најзначајнијих показатеља у идентификацији даровитог и креативног појединца. Понекад ће им то што изаберу бити професија иако је пут до креативног успеха дуг и тежак, за њих је изазован и не одустају са тог пута.

Каква је примена научних достигнућа, откривених код нас и у свету, у идентификовању и даљем третману развоја даровитих појединаца у нашем друштву и нашој актуелној педагошкој пракси?

Основни оквир рада са даровитим и креативним појединцима у нашој актуелној педагошкој пракси јесу закони и прописи за рад школа и наша доса-

дашња искуства, пракса са даровитим и креативним појединцима које ћемо укратко приказати и анализирати.

Проблем идентификовања, подстицања и школовања даровитих код нас почиње систематски да се решава шездесетих и седамдесетих година прошлог века. Већ 1966. године установљавају се дипломе: „Вук Караџић“ (за изузетан успех у учењу свих предмета) и посебне дипломе („Никола Тесла“, „Светозар Марковић“, „Михаило Петровић-Алас“, „Стеван Мокрањац“, „Јован Илић-Спартак“), за успех у појединим наставним областима. У Закон о основном образовању и васпитању и Закон о средњем образовању и васпитању од 1972. године о даровитим ученицима уносе се следеће одредбе у чл. 32: „Школа је обавезна да организује посебне облике рада за ученике који се истичу, као и за ученике који не постижу задовољавајуће резултате у савлађивању наставног плана и програма“. Затим се прецизније одређује следеће значајно за даровите. Додатна настава се организује за ученике од четвртог до осмог разреда који показују посебна интересовања и испољавају изузетније способности за поједине наставне научне области и предмете, који могу продубљеније да савладају садржаје него што је то предвиђено редовним наставним програмом и који брже развијају своје испољене способности. Како су се одредбе ових закона о даровитим примењивале у нашој педагошкој пракси, показују резултати анализе Републичког секретаријата за образовање и науку од 20. IV 1976. године. У овој анализи истакнути су следећи проблем и као препреке за увођење новена у раду наших школа са даровитим појединцима:

– проблеми који се односе на материјална питања (недостатак школског простора и средстава за рад, недостатак психолошко-педагошке службе у школама, рад наставника у више смена, неадекватно стимулисање наставника и сл.);
– проблеми који се односе на преоптерећеност ученика и наставника (неадекватан наставни план и програм, превелики фонд часова и др.);
– проблем који се односе на саму додатну наставу, додатни рад (недостатак адекватних наставних садржаја, непознавање методологије, садржаја и концепције овог рада, недовољна педагошка и стручна разрада овог облика рада са ученицима, недовољна оспособљеност наставника за рад са оваквим ученицима.

Године после ове анализе показују одређени напредак у подршци даровитих, али и ту подршку прате тешкоће и проблеми различите природе. Како наводи Б. Ђорђевић, из извештаја Љ. Миловановића 1998. године Министарству просвете републике Србије може се закључити да је реализација систематских решења о даровитима, која је почела да се уграђује у школски систем 1986. године, почела да стагнира већ 1990. године. Највећи напредак био је везан за повећање одељења за обдарене појединце и организацију такмичења ученика у знањима из појединих предмета. Аутор у овом извештају констатује да примена датих решења не задовољава потребе даровитих појединаца, да се

са даровитима не ради у свим школама, да већина њих није обухваћена посебним облицима рада (додатни рад, слободне активности, факултативни предмети и акцелерација). Даље истиче да систематска законска решења нису довољно искоришћена и да не постоји одговарајућа сарадња између редовне школе и малобројних специјализованих школа и одељења за даровите.

Најновије системско решење идентификовања и рада са даровитим појединцима садржано је у Закону о основама система образовања и васпитања од 2004. године.

Међу дванаест циљева образовања и васпитања овог Закона, чл. 3., тач. 1., налази се: „Развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика нужних за разумевање природе, друштва, себе и света у коме живе у складу са њиховим развојним потребама, могућностима и интересовањима“. Овај став подразумева и ученике који имају високе интелектуалне и креативне способности. Када се говори о праву на образовање и васпитање, чл. 4, последњи став каже: „Ученици са сметњама у развоју, одрасли, лица са посебним способностима имају право на образовање и васпитање које уважава њихове посебне образовне и васпитне потребе у складу са овим законом“.

У поглављу пет, у коме се говори о програмима образовања и васпитања, у чл. 71, тач. 4., указује се на: „Начин прилагођавања програма музичког и балетског образовања, образовања одраслих, образовања и васпитања ученика са сметњама у развоју, ученика са посебним способностима и образовања на језику националних мањина“.

Из изложеног се може закључити да се у овом Закону не помиње термин „даровит“ или „талентован“, већ је употребљен термин „посебне способности„који је у овом контексту нејасан будући да се помињу музичке и балетске способности, које су, према оном што се зна о способностима, посебне (или специјалне). Дакле, у овом Закону се даровити као посебна група не помињу.

На основу изложеног о системском законском одређењу третмана даровитих појединаца и рада са њима, у нашој педагошкој пракси можемо констатовати следеће:

- у периоду после Другог светског рата даровити или способнији ученици су у законима и прописима имали одређено јасно место;
- у Закону из 1972. године налази се термин „даровити ученици“, у каснијем се овај термин губи и замењује се термином „способнији“;
- анализе из 1978. и 1998. године које се односе на реализацију чланова Закона о даровитима (или способнима), показују да су те одредбе биле више списак добрих намера него реалности, јер је њихову реализацију пратио читав низ објективних и субјективних тешкоћа и слабости.

Поред системске подршке нашег друштва преко школског система, временом су се јављале различите иницијативе, које су у великој мери успеле да ре-

ализују значајан део разноврсних програма и активности намењених даровитим појединцима. Те активности су имале тзв. изванинституционалну подршку која је долазила пре свега од стручних друштава (друштва математичара, књижевности, задужбина и фондова, медија, организација КИДС, МЕНС-а и других).

На основу свега изнетог (теоријског разматрања и емпиријских истраживања код нас и у свету о идентификовању даровитих и нашој актуелној педагошкој пракси тог феномена) може се закључити: феномен даровитости је врло сложен и вишеслојан и с правом можемо закључити да се даровити појединци разликују између себе као што се разликују и они појединци између себе који нису даровити; такође, према резултатима емпиријских истраживања и актуелне педагошке праксе наших аутора, закључујемо да је нужна једна стваралачка синтеза следећих показатеља креативности и даровитости, како би се унапредила постојећа педагошка пракса идентификовања и даље подршке развоју даровитих појединаца код нас (ученичких радова, продуката, процене од стране психолога и педагога, наставника, ученика и других чинилаца школе који учествују у њиховом укупном васпитнообразовном раду). У откривању и идентификовању даровитих ученика у нашој актуелној педагошкој пракси закључили смо да су присутне најчешће следеће тешкоће: проблеми везани за материјално-техничку опремљеност школе, недостатак стручних кадрова (психолога и педагога) у школама, доминантна оријентација школа у образовно-васпитном раду на просечне и исподпросечне ученике, недовољна стручна едукованост наставника, њихово познавање породица даровите деце и едуковање родитеља за њихово идентификовање и адекватно подстицање за даљи њихов успешан развој, недостатак ваљаних и поузданих психолошких и педагошких дијагностичких инструмената, недовољно испитивање специфичних склопова особина личности код даровитих ученика, мотивације и специфичних способности, недостатак тимског и координираног рада, невођење ваљане евиденције и слаба сарадња основних и средњих школа.

Литература

Андриловић, В., Чудина, М. (1985). *Психологија учења и наставе*, Загреб: Школска књига.

Антић, С. (1993). *Школство у свјету*, Загреб: ХПКЗ.

Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитања даровитих*, Београд: Просвета.

Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и неуспех*, Београд: Заједница учитељских факултета.

Ђорђевић, Б. (2004). Стратегије подстицања даровитости, *Зборник 10*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Фурлан, И. (1984). *Примјењена психологија учења*, Загреб: Школска књига.

Ивић, И. (1983). *Васпитање на раном узрасту*, Београд: Институт за психологију.

Каменов, Е. (1998). *Како подржати даровите*, Вршац: Виша школа за васпитаче.

Квашчев, Р. (1975). *Подстицање и спутавање стваралачког понашања личности*, Сарајево: Свјетлост.

Квашчев, Р. (1976). *Психологија стваралаштва*, Београд: Бигз.

Стојаковић, П. (1997). *Савремени модели подстицања и развијања даровитости и креативности*, Београд: Учитељски факултет.

Стојаковић, П. (2002). *Педагошка психологија 1 и 2*, Бања Лука: Филозофски факултет.

Проф. Д-р Войко Радомирович
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет в Ужице

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОДАРЕННЫХ И ТВОРЧЕСКИХ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НАШЕЙ АКТУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Резюме

В данной работе представлен необходимый современный подход к решению идентификации одаренных детей и студентов в наших начальных школах. Суть этого подхода является раннее распознавание показателей одаренных детей со стороны родителей и профессиональная идентификация одаренных учеников со стороны преподавателей, экспертов, учеников и других факторов работы в школе, чья работа должна быть синхронизирована и групповая, но чаще всего это не так. Тест высокого интеллекта (IQ = 130 и более) является лишь одним из показателей который недостаточен, но это очень важный показатель одаренных детей и учеников. Кроме этого основного показателя, современный подход к решению этой проблемы, в соответствии с результатами современных эмпирических исследований в стране и в мире, должен включать в себя творческий синтез из следующих показателей творчества и одаренности: работы ученоков, продукции, оценки психологов и педагогов, учителей, родителей, учащихся и других, их творческого поведения, оригинальных ответов, интесивной мотивации, интересов и творческой личности.

Ключевые слова: *творческие и одаренные ученики, сотрудники школы (психологи, педагоги), тест интеллекта, черты личности творческих учеников, идентификация одаренных детей и учеников, современные методологические подходы для идентификации одаренных.*

Научни скуп „*Настава и учење*“
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 376.1-056.26/.36-053.2(497.11)
Прегледни научни чланак
стр. 587–596

Доц. др Живорад Миленовић
Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену

КООРДИНАТЕ ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Инклузивна настава је нови дидактички модел организованог учења и поучавања деце са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, односно ученика са посебним образовним потребама у редовним одељењима и школама. Инклузивна настава је од школске 2010/2011. године у Републици Србији уведена у сва одељења редовних школа. Но, без обзира на то, и даље је прате бројни проблеми. Најчешће помињани су дете као проблем и систем који му није у довољној мери наклоњен. Зато се и може стећи утисак да је инклузивна настава пре довела до бројних противречности и недоумица, него што заиста има васпитно-образовну ефикасност у настави. Да би се утврдили домети инклузивне наставе у млађим разредима основне школе, у првој половини 2013. године спроведено је истраживање на узорку од 119 учитеља основних школа на подручју Града Ниша, које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом. Истраживањем су издвојена два фактора који указују на оптималне и тренутне домете инклузивне наставе у млађим разредима основне школе у Републици Србији.

Кључне речи: *инклузивна настава, координате инклузивне наставе, деца са тешкоћама у развоју, деца са препрекама у учењу и учешћу, ученици са посебним образовним потребама.*

УВОД

По дефиницији васпитања крајњи циљ је свестрано развијање личности. Свестрано, је међутим развијена само она личност којој су пружене могућности да то и оствари. Школовање деце са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу се дуги низ година одвијало у специјалним школама и у посебним одељењима редовних школа. У таквим околностима нису успела развити све своје потенцијале и вредности јер је превладавало становиште да се ова деца најбоље васпитавају и образују у специјалним школама. Школовање у оваквим околностима постојања паралелних система образовања – редовног и специјалног – одлика је сегрегацијске школске праксе.

Ситуација у којој се школе налазе често је карактеристична по избегавању свих могућих метода васпитања и образовања деце са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, односно ученика са посебним образовним потребама. Инклузији у образовању противе се и учитељи који процењују да су компетентни за рад у традиционалној, а не и у инклузивној настави. Учитељи у променама не виде своју шансу него препреку, а у различитости деце виде проблем, а не могућност. Зато се и могао стећи утисак да је покрет за инклузију у образовању пре створио напетост и довео до бројних противречности и недоумица, знатно више него што има васпитнообразовну ефикасност у школи. Све то допринело је да се инклузивна настава спроводи више форме ради и као повлађивање породицама које имају дете са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, него што и заиста има васпитнообразовну ефикасност у настави. Зато се и истиче потреба преиспитивања васпитнообразовне ефикасности у утврђивању домета инклузивне наставе.

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Због бројних противречности инклузивна настава је у краткој прошлости постојања у Републици Србији пре довела до недоумица и предрасуда, него што има васпитно-образовну ефикасност у настави. Основне недоумице инклузивне наставе су дете као проблем и систем као проблем. Дете као проблем „може се јавити зато што: а) недовољно учествује у настави, б) не постиже задовољавајуће образовне резултате, в) разликује се од остале деце, г) има посебне образовне потребе, д) захтева посебна помагала, ђ) захтева посебног учитеља и е) има потребу за посебним окружењем“ (Миленовић 2013: 19). Као проблем појављује се и систем који није у довољној мери наклоњен детету. Систем као проблем подразумева: (а) негативан став школског особља према инклузији, (б) ригидне школске методе, (в) неодговарајуће наставне програме, (г) архитектонске баријере које у школи и даље нису решене, (д) недостатак подршке школама, (ђ) неукљученост родитеља, (е) недостатак помагала, (ж) недостатак опреме и (з) недовољне компетенције учитеља.

Један од васпитних циљева у целокупном процесу социјализације као формирања личности јесте развој самопоштовања. Успех у активностима зависи од овог осећања, јер ако ученици сами у себе не верују, шансе да успеју у инклузивној настави су минималне. Да би се код ученика развило самопоштовање, неопходно је да се испуне бројни предуслови. Најчешће помињани су: (а) идентификација области које су значајне за нечији *self-concept*, (б) емоционална подршка, (в) одобравање од стране околине, (г) постигнуће и спремност за суочавање са проблемом и многи други. Уочљиво је да је један од значајнијих предуслова прихватање од стране околине. Увођењу инклузије у образовању често се противе и родитељи деце масовне популације и изнадпросечне де-

це. Они сматрају да ће рад са децом са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу ометати оптимални развој ове деце у школи.

Идеја инклузије у образовању исказује потребу омогућавања оптималног развоја сваком ученику. Да би се то постигло, неопходно је да свако дете са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, с једне стране буде успешно у инклузивној настави, а с друге, да му се створе могућности да оствари све што може (Vantić Tanjić i Nikolić, 2010; Popadić, 2006; Cerić i Alić, 2005). Зато је код ове деце и потребно развити самопоштовање, да би била успешна у инклузивној настави и прихваћена од стране околине и остале деце у одељењу. Поред тога, деца са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу углавном су у мањини. Као таква, често могу бити неприхваћена, па и исмевана од остале деце. Један од могућих недостатака је и то што у инклузивној настави има доста дискриминације којој се она управо противи и залаже за превазилажење свих њених облика. У инклузивној настави постоје посебне методе, посебни приступи, прилагодљиви приступ ученику и стил рада учитеља, индивидуални образовни програми, задаци прилагођени сваком ученику и предвиђање различитих оптималних развоја. Поменуте методе и приступи могу бити схваћени као облик дискриминације. Све то у супротности је са кључним схватањем инклузије у образовању, по којем се заступа идеја о равноправности.

Поред тога, и схватања учитеља о инклузивној настави заснована су на дилемама, предрасудама и страховима које имају у школској инклузији. То се пре свега односи на недостатак професионалних компетенција и недостатак подршке стручних сарадника школе, али и родитеља деце, па стога и нису у довољној мери мотивисани за рад у инклузивној настави (Миленовић, 2011; Арсић и Ковачевић, 2010). Они процењују да већ раде у прекобројним одељењима, што представља реметилачки фактор у раду са децом са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, која захтевају максималну пажњу учитеља и индивидуални рад током целог дана, па сматрају да неће имати времена за реализацију програма и рад са одељењем у целини. Сумња се и да ће баш сва деца са тешкоћама у развоју и препрекама у учењу и учешћу бити прихваћена од остале деце и добијати стимулацију која им је потребна у оквиру рада у редовном одељењу. Полазећи од ових претпоставки, смисленом се учинила потреба преиспитивања могућности и домета инклузивне наставе у млађим разредима основне школе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања су координате инклузивне наставе у млађим разредима основне школе у Републици Србији. Циљ истраживања је идентификација процена учитеља основних школа у Републици Србији о дометима инклузивне наставе. Задатак истраживања је да се утврде координате инклузивне на-

ставе у млађим разредима основне школе. Општа хипотеза гласи: позитивни примери из свакодневне дидактичке и инклузивне праксе указују да је инклузивна настава могућа, стога ју је потребно стално подстицати и развијати. Но, без обзира на то, инклузивна настава има бројна ограничења, због чега и тешко одредити њене домете. Посебном хипотезом претпостављено је да ће се истраживањем издвојити фактори који указују на оптималне и могуће домете инклузивне наставе у млађим разредима основне школе у Републици Србији. Независну варијаблу представљају учитељи, а зависну њихове процене о дометима инклузивне наставе. Испитиване су на Скалеру – ПУ-ДИНМРОШ.

Мерни инструмент

Примењен је трасверзални поступак. Коришћене су дескриптивна и трансверзална метода. Истраживачка техника је скалирање. Спроведено је применом Скале процена учитеља о дометима инклузивне наставе у млађим разредима основне школе (Скалер – ПУ-ДИНМРОШ). Скалер је Ликертовог типа и тростепени је. Састоји се од десет тврдњи, са скалом интензитета сагласности: (а) слажем се, (б) нисам сигуран-а и (в) не слажем се. На самом истраживању, провераване су метријске карактеристике скалера и извршена корекција инструмента.

Узорак истраживања

Популацију чине сви учитељи који су у првој половини 2013. године радили у млађим разредима основних школа на подручју Града Ниша. Узорак чини 119 учитеља који су били обухваћени истраживањем.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Прегледом корелационе матрице (Corelation Matrix), која је због своје обимности неприкладна за приказивање у раду, утврђено је да 73 од укупно 100 коефицијената имају вредности које су веће од 0,30.

Табела 1. *КМО показатељ и Бартлетов тест сферичности*

KMO		.843
Бартлетов тест сферичности	χ^2	146.254
	df	170
	p	.000

Вредност Кајзер-Мејер-Оклиновог (КМО) показатеља је 0,843, што премашује препоручену вредност од 0,60. То указује на факторабилност матрице. Указује и на адекватност узорка истраживања и да је факторска анализа била оправдана. То потврђује и вредност Ні квадрат теста ($\chi^2 = 146.254$) који је при 170 степени слободе (df = 170) показао статистичку значајност на нивоу $p < 0,001$ ($p = 0,000$) (*табела 1*).

Табела 2. *Факторска матрица и Кронбахове алфа вредности скалера*

Фактори		α=,843
(ф6) – Инклузивна настава би требала да има значајну васпитно-образовну ефикасност на свим нивоима учења деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.		,867
(ф2) – Инклузивна настава је за сада само допринела бољој социјализацији и оспособљавању деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.		,832
(ф7) – Нереално је очекивати превише од инклузивне наставе.		,812
(ф3) – На начин како се реализује у Републици Србији, инклузивна настава још дуго неће имати очекиване васпитнообразовне ефекте.		,807
(ф1) – Нико се баш превише не труди да инклузивна настава у Републици Србији достигне виши ниво инклузивности.		,802
(ф5) – Инклузивна настава нема ефекте само у млађим разредима основне школе, него досеже све до средње школе.		,758
(ф9) – Најбоље резултате инклузивна настава даје у старијим разредима основне школе.		,729
(ф10) – Спреман-а сам да се потрудим да више допринесем промовисању и развијању инклузивне наставе у школи.		,652
(ф4) – Инклузивна настава је у основи племенита и хумана идеја, али је у постојећим условима у Републици Србији неостварива.		,643
(ф8) – Инклузивна настава не даје добре резултате зато што је у школе уведена више форме ради и као повлађивање породицама које имају дете са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.		,621
I = 57,264%	II = 26,361%	= 84,625%

Подаци приказани у *табели 2* показују да све компоненте задовољавају КМО критеријум (имају појединачне вредности Корнбаховог алфа коефицијента веће од 0,60 и у размаку вредности од 0,621 до 0,867) о дометима инклузивне наставе у Републици Србији. Према приказаним подацима, координате инклузивне наставе у млађим разредима основне школе у Републици Србији одређују два фактора. Први је фактор шест – *Инклузивна настава би требало да има значајну васпитнообразовну ефикасност на свим нивоима учења деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу*. Има вредност Кронбаховог алфа коефицијента 0,867, објашњава 57,264% укупне варијансе и назван је *Оптимални домети инклузивне наставе.* Други је фактор два – *Инклузивна настава је за сада само допринела бољој социјализацији и оспособљавању деце*

са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу. Има вредност Кронбаховог алфа коефицијента 0,832, објашњава 26,361% укупне варијансе и назван је *Тренутни домети инклузивне наставе.*

Овим истраживањем издвојена су два фактора. Први фактор указује на оптималне домете инклузивне наставе, односно њену пуну васпитанообразовну ефикасност. Други указује на тренутно стање, а то је социјализација и оспособљавање деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу. Оптимални домети инклузивне наставе нису остварени управо из побројаних разлога. Не може се са сигурношћу тврдити ни да су тренутни домети инклузивне наставе остварљиви. За разлику од тога, бројна истраживања спроведена у Америци показују да инклузивна настава из године у годину достиже све већи ниво, дајући очекиване васпитнообразовне ефекте у васпитању и образовању деце обухваћене инклузивном наставом. У једном истраживању спроведеном 2005. године утврђено је да инклузивна настава не само даје очекиване резултате у васпитању и образовању деце основношколског узраста, него досеже и до средњег образовања и даље до факултета (Getzel & Wehman, 2005). Показало се да су се многа деца са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу која су била обухваћена инклузивном наставом ефикасно укључила у факултетско образовање. Истраживањем је утврђено да су добре резултате у студирању показали студенти са различитим сметњама: физичке, интелектуалне, сметње у учењу и ADHD и друге. То показује да је инклузивна настава у Америци не само достигла оптимални ниво, него је отишла знатно даље, што су уосталом показали и резултати поменутог истраживања.

У једном другом истраживању, такође спроведеном у Америци, испитивани су домети инклузивне наставе у погледу унифицирања метода рада са децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу. С тим у вези су и развијени бројни програми ефикаснијег образовања деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу. Један од значајних који се показао посебно ефикасним јесте програм *PBL* (*Програм за решавање проблема учења*) (Vasconcelos, 2012). Резултати истраживања су показали да су домети инклузивне наставе и успех ученика са посебним образовним потребама повећани са применом овог програма. За разлику од овог примера, у Републици Србији за сада није развијен нити један програм образовања и учења деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.

Сличне резултате показало је и експериментално истраживање спроведено у Енглеској 2011. године. Оно је показало да је примена SEN програма (практичне активности на одабраним материјалима) у раду са децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу показало значајне ефекте у настави. Да би се то даље унапређивало, у раду су дате одређене препоруке: (1) креативност у изради програма рада и његова доступност свима, (2) персонализовано учење ученика са посебним образовним потребама, (3) промовисање достигнућа инклузивне наставе и мотивација ученика кроз креативна иску-

ства, (4) постепено проширивање наставног програма на иновативне начине и прилагођавање потребама и могућностима ученика са посебним образовним потребама и (5) продубљенија и учесталија примена интерактивних метода наставе и метода комуникације (Sellman, 2011). Резултати истраживања приказани у овом раду показали су да није било напретка у инклузивној настави у Републици Србији. Она је, према процени учитеља обухваћених истраживањем остала на нивоу са кога се пошло.

Када су домети инклузивне наставе у питању, занимљиво помена је експериментално истраживање спроведено у школској 2006/2007. и 2007/2008. години на узорку од 114 учитеља и 104 ученика бањалучких основних школа. Ово истраживање се у поређењу са истраживањем приказаним у овом раду може сматрати тангентним, зато што је у њему истраживано дејство интерактивног стручног усавршавања на унапређивање професионалних компетенција учитеља за извођење инклузивне наставе и утврђивање васпитнообразовних ефеката инклузивне разредне наставе (Илић 2010: 213–228). Резултати истраживања су показали да интерактивно стручно усавршавање учитеља доприноси побољшању њихових педагошких, дидактичких, психолошких и методичких компетенција, а посредством њих већој васпитнообразовној ефикасности инклузивне наставе. У Републици Србији оваквих истраживања није било. Није било ни озбиљнијих програма професионалног усавршавања учитеља и за рад у инклузивној настави.

Колико је компететност учитеља за рад у инклузивној настави значајан фактор успешности инклузивне наставе показало је и истраживање у коме је утврђено да су професионалне компетенције учитеља за рад у инклузивној настави најважнији чиниоци инклузије у образовању. У овом истраживању утврђено је да је од посебног значаја коришћење и имплементација праксе утемељене на знању, која укључује прилагођавање дидактичко-методичког приступа потребама све деце (Lane, 2007). Учитељи обухваћени истраживањем које је приказано у овом раду, међутим и даље својом професионалношћу правдају отпор који имају према инклузији и не показују довољно интересовања за примену метода и модела рада у инклузивној настави. С тим у вези посебно би требало да забрињава чињеница да је у овом истраживању фактор 10 *Спремана сам да се потрудим да више допринесем промовисању и развијању инклузивне наставе у школи* веома ниско вреднован, као осми по значају и при вредности Кронбаховог алфа коефицијента који износи 0,652 (*Табела 2*). Управо овај фактор указује колико су учитељи у Републици Србији (уз ограду да је то утврђено само овим истраживањем) заиста заинтересовани за рад у инклузивној настави.

ЗАКЉУЧАК

У овом теоријско-емпиријском истраживању домета инклузивне наставе у млађим разредима основне школе у Републици Србији утврђени су бројни резултати који се могу изнети у форми закључка.

1. Инклузивна настава системски је уведена у сва одељења редовних школа у Републици Србији школске 2010/2011. године. Нису, међутим, били обезбеђени оптимални услови за њену успешну реализацију. Поред тога, ни сами учитељи нису у довољној мери били професионално и стручно оспособљени и компетентни за рад у инклузивној настави.

2. У међувремену, организовани су бројни курсеви и семинари чији је циљ практично оспособљавање учитеља за рад у инклузивној настави. Ни након три године ситуација се није значајније изменила. Учитељи и даље сматрају да нису у довољној мери компетентни за рад у инклузивној настави. Разлози могу бити објективне природе, зато што учитељима није пружена одговарајућа подршка и помоћ како би се ефикасно припремили за рад у инклузивној настави. Најбројнији су ипак они субјективне природе који су вероватнији, зато што учитељи и даље својом професионалношћу правдају отпор који имају према инклузији. Последице таквог непрофесионалног односа учитеља према инклузивној настави углавном сносе ученици са посебним образовним потребама, који не добијају довољно подршке у инклузивној настави.

3. У емпиријском делу истраживања издвојена су два фактора. Први фактор указује на оптималне домете инклузивне наставе. Учитељи обухваћени овим истраживањем увиђају да инклузивна настава може имати значајну васпитнообразовну ефикасност, али се недовољно залажу да се то у пракси и оствари. Други фактор по значају који су учитељи највише вредновали указује на тренутне домете инклузивне наставе, односно на социјализацију и оспособљавање деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу.

4. Уочљиво је да инклузивна настава генерално није дала очекиване резултате. То истовремено и не значи да је инклузивну наставу потребно укинути. Напротив, потребно је трагати за новим методама и моделима рада који би допринели ефикасности инклузивне наставе.

5. Инклузивна настава може имати значајну васпитнообразовну ефикасност у школи. То потврђују анализе изнесене у овом раду, које су показале да се у неким земљама са развијеном инклузивном праксом, пре свега Америци и Енглеској, инклузивна настава стално развија и унапређује, достижући из године у годину све виши ниво инклузивности.

6. Свему томе значајан допринос дали су бројни програми усавршавања наставника и учитеља у овим земљама и нове унифициране методе које се користе у инклузивној настави. Најзначајнији програм рада и усавршавања учитеља је *Програм за решавање проблема у настави (PBL)*, а најчешће коришће-

на унифицирана метода рада је *Метода практичних активности са одабраним материјалима (SEN).*

7. Значајан фактор могао би бити и перманентно професионално усавршавање учитеља за рад у инклузивној настави. Да би оно дало очекиване резултате, потребно му је приступити на другачији начин. Укључивање универзитетских професора у професионално усавршавање учитеља за рад са децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и учешћу, односно ученика са тзв. посебним образовним потребама била би гаранција успешног професионалног усавршавања учитеља за рад у инклузивној настави.

Литература

Арсић, Р., Ђорђевић, С., Ковачевић, Ј. (2010). *Методика рада са децом са посебним потребама (практикум).* Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић Универзитета у Приштини – Косовска Митровица.

Vantić Tanjić, M., Nikolić, M. (2010). *Inkluzivna praksa: od segregacije do inkluzije.* Tuzla: OFF-SET Tuzla.

Vasconcelos, C. (2012). Teaching Environmental Education through PBL: Evaluation of a Teaching Intervention Program. *Research in Science Education*, 42 (2), 219–232.

Getzel, E., Wehman, P. (2005). *Going to college: Expanding Opportunities for People with Disabilities*. New York: Brookes Publishing Company.

Илић, М. (2010). *Инклузивна настава.* Источно Сарајево: Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву.

Lane, K. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: data driven approaches to contucing secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children*, 30 (4), 135–164.

Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави.* Београд: Задужбина Андрејевић.

Миленовић, Ж. (2011). *Одгојно образовна учинковитост инклузије у образовању*. У: З. Леутар (ур.) (2011). Монографија са међународног научног скупа *Социјални рад и борба против сиромаштва и социјалне искључености*, одржаног у организацији Филозофског факултета Свеучилишта у Мостару 20–23.10.2010. године (657–674). Загреб: Паблиша.

Попадић, Р. (2006). *Специјална педагогија са методиком*. Источно Сарајево: Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву.

Sellman, E. (2011). *Creative learning for Inclusion: Creative Approaches to meet Special Needs in the Classroom. Creative Teaching/Creative Schools*. London: Rutledge Taylor & Francis Group.

Cerić, H., Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.

Doc. Dr. Zivorad Milenovic
Univeristy of Pristina, Teacher Training Faculty of Prizren

COORDINATES OF INCLUSIVE EDUCATION IN YOUNGER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOLS

Summary

Inclusive education is a new model of organized didactic teaching and learning of children with special needs and barriers to learning and participation, and students with special educational needs in mainstream education departments and schools. In the school year 2010/2011, inclusive education has been introduced in all classes of regular schools in the Republic of Serbia. But regardless of this, inclusive learning is still followed by a number of problems: primarily there is a child as a problem and the system that is not sufficiently sympathetic. That's why there is an impression that inclusive education rather led to many contradictions and dilemmas, than it actually led to a general educational effectiveness of the school. In order to determine the ranges of inclusive education in the elementary grades in the first half of 2013, the survey was conducted on a sample of teachers in primary schools in the City of Nis. The results of the survey are presented in this paper. Data collected by the survey have been processed by factor analysis. The research separated two groups of factors that indicated optimal and current achievements of inclusive education in the elementary grades in the Republic of Serbia. The research results are presented in the form of a conclusion and are given pedagogical implications.

Key words: *inclusive education, the coordinates of inclusive education, children with disabilities, children with barriers to learning and participation, students with special educational needs.*

Научни скуп *„Настава и учење“*
– квалитет васпитно-образовног процеса
Учитељски факултет у Ужицу
8. новембар 2013.

ISBN 978-86-6191-015-9
УДК 376.1-056.262(438)
Прегледни научни чланак
стр. 597–604

Dr Magdalena Baer
Univerzitet „Adam Mickjevič“ u Poznanju, Poljska

OSPOSOBLJAVANJE STUDENATA UČITELJSKE SPECIJALIZACIJE ZA UČENJE BRAJEVOG PISMA KAO PRIPREMA ZA RAD SA SLEPIM UČENICIMA

Apstrakt: U poslednje vreme u Poljskoj sve više se insistira da slepim osobama bude dostupna potpuna edukacija. Najčešće se govori o obrazovanju gluvih i slepih ljudi. Zato je u ustanovama za više obrazovanje počela da se posvećuje intenzivna pažnja sistematičnijem obrazovanju budućih učitelja u okviru znanja znakovnog jezika ili Brajevog pisma za slepe. Na Odseku za poljsku i klasičnu filologiju Univerziteta „A. Mickjevič“ u Poznanju već tri godine u okviru fakultativne nastave vodi se osnovni kurs Brajevog pisma. Cilj nastave je da studenti koji nemaju problema sa vidom praktično nauče Brajevo pismo i da im se približe problemi slepih osoba u procesu obrazovanja i u svakodnevnom životu. Ove teme su važne s obzirom na mogući budući rad tih studenata sa slepim osobama.

Cilj ovog rada je prezentacija sadržaja metodike vezanih za nastavu Brajevog pisma i prikazivanje problema poboljšanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada u sistemu obrazovanja slepih osoba i načina višeg obrazovanja učitelja u Poljskoj koji se spremaju da rade sa učenicima sa oštećenim vidom.

Ključne reči: *Brajevo pismo, obrazovanje učitelja, metodika, obrazovanje slepih osoba, kvalitet vaspitno-obrazovnog rada*.

U Poljskoj živi oko sto hiljada slepih osoba,[1] što je 29% svih invalida u državi. Procenjuje se da su oni grupa najbolje obrazovanih ljudi u populaciji hendikepiranih osoba (osoba sa posebnim potrebama). Procenat slepih koji su završili visoko obrazovanje i srednje škole u poslednje vreme je najviši od svih grupa osoba sa invaliditetom. U Poljskoj obrazovanje slepih osoba vrši se na nekoliko načina. Najpopularnije su specijalne škole za slepu decu, u kojima učenici uče da žive sa oštećе-

[1] Broj slepih osoba u Poljskoj u 2002. god. U 2011. god. u Popisu stanovništva, domaćnistva i stanova broj osoba sa oštećenim vidom se povećao, najviše zbog starenja pupulacije: Paplińska M., Osoby niewidome i słabowidzące: Konsekwencje wynikające z braku wzroku: http://www.adaptacje.uw.edu.pl/publikacje/edukacja/3_os_niewidome_i_slabowidz.html [27. 08. 2013].

nim vidom, ali takođe dobijaju obrazovanje u različitim profesijama (sada najpopularniji smerovi u srednjoj školi su **tifloinformatičar** i **društveni radnik**). Veliki broj učenika se odlučuje da uči na visokim školama, gde mogu da dobiju pomoć u za njih prilagođenim uslovima. Najviše slepih ljudi završava studije pedagogije (tiflopedagogije), sociologije i druge različite humanističke smerove; ima nekoliko studenata na muzici, fizici (akustika) i drugim tehničkim smerovima.

Drugi, šta više popularniji način obrazovanja osoba sa invaliditetom, pa i slepih osoba, jeste škola u procesu integracije i inkluzije. Inkluzija podrazumeva da dete sa smetnjama u razvoju može da uči u školi zajedno sa decom bez razvojnih problema. Stručnjaci smatraju pomenuti način edukacije invalida boljim nego u specijalnim školama, zbog društvenih razloga koji pomažu deci u socijalnim odnosima. U takvim školama najvažniji su dobro obrazovani nastavnici različitih predmeta. Obrazovanje učitelja realizuje se u različitim visokim školama, a za učitelje koji žele da rade sa decom sa specijalnim potrebama u Varšavi postoji „Akademia Pedagogiki Specjalnej“ (*Akademija specijalne pedagogije*), iz koje dolazi kadar za sve specijalne škole. Ipak, većina učitelja završava ostale visoke škole, gde se u procesu obrazovanja učitelja sve više posvećuje pažnjs deci sa smetnjama u razvoju. Zato na Odseku za poljsku i klasičnu filologiju Univerziteta „A. Mickjevič“ u Poznanju već tri godine u okviru fakultativne nastave vodi se osnovni kurs Brajevog pisma. Cilj nastave je da studenti bez razvojnih problema praktično nauče Brajevo pismo i da im se približe problemi slepih osoba u procesu obrazovanja i u svakodnevnom životu. Ove teme su važne s obzirom na mogući budući rad tih studenata sa hendikepiranim osobama.

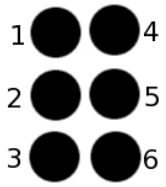
Dakle, cilj ovog rada je prezentacija sadržaja metodike vezanih za nastavu Brajevog pisma, prikazivanje problema poboljšanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada u sistemu obrazovanja slepih osoba, kao i načina višeg obrazovanja učitelja u Poljskoj, koji se spremaju da rade sa učenicima oštećenog vida.

Brajevo pismo ili Brajeva azbuka jeste pismo za slepe, koje je izmišljeno u XIX veku u Francuskoj. Autor ovog pisma bio je Louis Braille (1809–1852), koji je kao dečak u četvrtoj godini života u nesreći oštetio vid. Kad je imao deset godina, dobio je stipendiju za školu za slepu decu u Parizu, a već četiri godine kasnije izmislio je sistem novog pisma za slepe. Deca koja su pohađala školu u Parizu učila su da čitaju „dodirno pismo“ u obliku ispupčenog tiska. Slova su bila kao za osobe koje vide. L. Braj je pomislio da to nije dobra struktura pisma za slepe, jer su oblici slova vrlo komplikovani i nije moguće taktilnom percepcijom da se odmah obuhvati ceoi oblik. Slepi su mogli samo čitati, jer je bilo problematično pisanje slova latinične azbuke.[2] Braj je preuredio vojničku azbuku, koju je za francusku vojsku izmislio Charles Barbiere. Barbierovo pismo nije obuhvatalo ni interpunkcijske znakove, ni pravopisne znakove važne za francuski jezik, jer je za slepe bio naveden samo mali

[2] Savremena istraživanja pokazala su da slepe osobe nemaju potpuno osećanje prostora koje je potrebno da nauče da pišu latinična slova, vidi: W. Dolański, *Alfabet Braille'a, jego poprzednicy i krewniacy*, „Logopedia. Zagadnienia kultury żywego słowa”, t. 10, R. 1971, str. 75.

deo ovog sistema. Učitelji su tvrdili da slepe osobe ne traba da znaju pravopis – „jer nisu toliko pametne“. Mladim i inteligentnim ljudima poput Braja smetalo je kako se ljudi koji nisu slepi odnose prema njima i zbog toga je zajedno sa svojim kolegama iz škole počeo da radi na novom pismu. Testirao je novu azbuku sa svojim prijateljima i dokazao da je to bolje pismo za slepe nego sva ostala pisma koja su do tada postojala na svetu. Brajevo pismo dobilo je dozvolu za korišćtenje u Institutu za slepe u Parizu 1825. god.

Brajevo pismo sastoji se od šest ispupčenih tačaka koje su raspoređene u dve kolone po tri tačke:



Pojedini znaci Brajevog pisma sastoje se od različitih kombinacija ovih šest tačkica. Sistem broji 63 znaka, ali nažalost znakovi mogu imati nekoliko značenja, koja zavise od specijalnih znakova koji se dodaju glavnom znaku. U svakom jeziku postoji font glavnih znakova koji je isti sa francuskim jezikom. Ostala slova su različita, iako su u crnoj štampi ponekad ista ili slična – slova sa kvačicama karakteristična su za neke jezike. Interpunkcijski znakovi takođe imaju njima odgovarajuće Brajeve znakove, jer je Braj želeo da slepi, kao i ljudi bez oštećenog vida koriste sva pravila jezika – pravopis i interpunkciju.

Kako je već rečeno, neki Brajevi znakovi mogu da se tumače na nekoliko načina. Uz glavne znakove koriste se i pomenuti specijalni znakovi, poput znaka za broj, za veliko slovo, iskošeno pismo ili podebljana i podvučena slova. Onda značenje znakova zavisi od konteksta i specijalnih znakova. Celo pismo čita se kao struktura, jer pojedinačne tačke nemaju same za sebe značenja. Jedan Brajev znak ima 13 mm visine i 6 mm širine i danas se te veličine smatraju najboljim jer je moguće da se osete dodirom jabučice prsta.[3] Veličina znakova veća je nego štampanih slova na crnom otisku i zbog toga su knjige štampane Brajevim pismom znatno veće nego „obične“ knjige. Ceo znak mora da se smesti u ćeliji koja može odjednom da se oseti prstom. Način čitanja zavisi od mogućnosti pojedinih čitalaca, jer ponekad jabučica kažiprsta koju stručnjaci smatraju najboljom za čitanje nije za slepu osobu najefektivnija, iako se zna da najviše ljudi čita kažiprstom desne ruke.

Kada se piše, veličina znaka određuje se pomoću Brajeve tablice, koja se sastoji od dve metalne ili plastične table: sa gornje strane sa nekoliko ćelijinih redaka, a sa donje strane sa urezanim tačkicama u obliku šestotački. Znakovi se pišu uz pomoć jako

[3] L. Braj odredio je veličinu znaka jer je pitao prijatelje kakva veličina znaka je najbolja za čitanje.

oštrog završenog šila zdesna nalevo, obrnuto od smera čitanja. Za početnike način pisanja na tablici sigurno je teži nego na Brajevoj mašini, ali po mišljenju mnogih stručnjaka daje mogućnost postignuća boljih rezultata, iako je sporiji. Papir za pisanje na Brajevom pismu dosta je tvrd, tako da šilo ne probija papir i ne ostavlja rupe nego tačke. Nove tehnologije donele su nove mogućnosti i danas može da se štampa Brajevo pismo i piše na elektronskom Brajevom retku. Brajeva mašina, redak i štampač jako su korisni za slepe osobe koje puno pišu i čitaju na reljefnom pismu.

Naime, studenti koji nemaju problema sa vidom pohađaju nastavu „Temelji Brajevog pisma“ na Odseku za poljsku i klasičnu filologiju Univerziteta u Poznanju, pri čemu uče Brajevo pismo na tablicama. Te tablice se koriste iz finansijskih razloga, jer je to jeftiniji način učenja, a postižu se isti rezultati. Grupa pomenutih studenata nije uobičajena za učenje Brajevog pisma, zbog čega su sadržaj, metode i cilj učenja malo modifikovani u odnosu na običan kurs za slepe osobe. Razlike su u veličini grupe, jer na nastavi Brajevog pisma za slepe učestvuje samo nekoliko osoba – zbog individualnog pristupa učitelja svakom učeniku. To nije potrebno na nastavi za osobe koje vide, jer njima može sve da se stavi na tablu i objasni grafički, što nije moguće sa slepim učenicima. Već tri godine na nastavi za studente najboljim se pokazao način grafičke prezentacije pojedinih znakova – znak za čitanje i njegova obrnuta slika za pisanje. Na taj način cela grupa može odjednom da piše novi znak. Za vreme jednog sata proučava se pet ili šest znakova, dakle, brzina rada je dosta efikasna. Svaki učenik mora da kupi svoju Brajevu tablicu i šilo da vežba kod kuće, jer ima dosta domaćih zadataka da studenti ne zaborave znakove tokom sedmice. Studenti takođe imaju mogućnost da se upoznaju sa Brajevom mašinom za pisanje. Zbog novčanih problema nema mogućnosti da svi polaznici svo vreme uče da pišu na mašinama, ali imaju priliku da pišu sami i vide kako izgleda mašina i kako funkcioniše, kakav je način pisanja.

Studentima bez oštećenog vida teško je da nauče da čitaju jer je njihova taktilna percepcija manja nego kod slepih osoba. Oni imaju problem da prebace mišljenje. Radi se o tome da su informacije koje su do sada dobijali čitajući tekst dolazile u mozak kroz čulo vida, a za Brajevo pismo važnije je čulo dodira, zbog toga se u poučavanju videćih osoba treba služiti modifikovanim metodama učenja. Za vreme čitanja student bi trebalo da bude u potpunoj tami da ne koristi vid za čitanje Brajevih znakova, jer su oni vidljivi za videće osobe. Pokušaj dosta dugog čitanja Brajevog pisma očima može da dovede do oštećenja vida. Smisao celog procesa je onda u tome da studenti nauče da čitaju Brajev sistem tako kako je namenjen – znači dodirom, jer će tada bolje razumeti svoje buduće učenike. Vid može da im pomogne da brže nauče da pišu, ali za čitanje može ponekad da smeta. Zbog toga, da bi studentima bilo lakše da prebace mišljenje, za vreme čitanja u učionici je ugašeno svetlo, što pomaže da postignu bolju koncentraciju i potpuno koriste čulo dodira jer je vid isključen.[4]

[4] Po našem mišljenju, bolji rezultati u učenju čitanja Brajevog pisma mogu da se posignu kada studenti mogu da čitaju u tami sa otvorenim očima. To je subjektivan osećaj, ali videći studenti ka-

Na ovom kursu Brajevo pismo uči se po metodi Mareka Andraszewskog, koji je autor priručnika *Już czytam* za poučavanje reljefnog pisma.[5] U metodi Andraszewskog važniji je položaj tačaka u šestotački nego oblik pojedinih znakova kao u metodama iz zapadne Evrope, ali ponekad se koriste i na nastavi jer je nekim studentima lakše da zapamte grafički određeni znak. Novo kod Andraszewskog je konstrukcija priručnika i njegov izgled jer nije papirni već plastični: izrađen od folije tako da se tačke ne brišu čestim doodirima u početku učenja.[6] Tradicionalni način poučavanja obogaćen je drugačijim pristupom redu učenja znakova. Znakovi nisu poređani po azbuci, kako je najčešće kod drugih autora, nego po lakoći s kojom može da se oseti dodirom pojedini znak ili nizovi znakova, npr. u rečima – što je važno za početak učenja kada se svi znakovi čine sličnim, posebno ako su u nekim grupama. U priručniku prvo slovo je „a“ (prva tačka Brajevog znaka), posle „k“ (prva i treća), „l“ (prva, druga, treća), „o“ (prva, treća, peta) itd. Postoje i druge metode poučavanja Brajevog pisma namenjene posebno za videće osobe koje su opismenjene mešanim metodama, znači da se osim reljefnog pisma učenici služe Brajevom azbukom u crnj štampi – tačke su pljosnate: imaju samo crnu boju, tačke koje su aktivne (tvore znak) podebljane su, a one koje su samo oznaka šestotačke manje su, samo da se vidi oblik celog znaka.[7] U nastavi za studente takođe ima elemenata gore prezentovanih metoda za videće osobe, jer na prvom času studenti dobijaju table sa Brajevim pismom u crnoj štampi, da mogu da vide ceoi sistem i vežbaju kod kuće. Dakle, nakon 30 sati nastave – koliko traje kurs – studenti treba da znaju:

(1) Celu Brajevu azbuku u pisanju i čitanju,

(2) Specijalne Brajeve znakove,

(3) Interpunkcijske znakove,

(4) Temelje matematičkog Brajevog sistema,

(5) Da dobijaju informacije kako da se koristi Brajevo pismo ne samo u priređivanju tekstova, već i u svakodnevnom životu kao kôd kojim se služe pogotovo svi slepi, a uz njegovu pomoć može da se opiše prostor oko njih.[8]

žu da je njima tada lakše da prihvate informacije iz čitanog teksta. Otvorene oči pomažu jer teško je mozgu pretvoriti dobijene informacije od čula dodira koje su do sada dolazile iz očiju. Više puta sam koristila taj način u nastavi i studenti su potvrdili da kad čitaju kod kuće uz svetlo i zatvore oči treba više koncentracije na to da moraju da zatvore oči nego na čitanje teksta i ne mogu da razumeju ono što čitaju.

[5] M. Andraszewski, *Już czytam. Podręcznik łatwej, początkowej nauki czytania pisma punktowego Ludwika Braille'a*, 2. izd., Bydgoszcz 2007.

[6] Priručnik ima takođe papirnu verziju, u kojoj su početne stranice za učenje znakova umnožene četiri puta, da mogu da se izbace kad se izbrišu tačke.

[7] M. i P. Paplińscy, *Zastosowanie systemu LaTeX w nauce brajla czarnodrukowego osób widzących*, u: *Nowoczesne techniki kształcenia dzieci niewidomych i słabowidzących*, Poznań 2003, str. 149.

[8] Određivanje prostora oko slepe osobe uz pomoć Brajevih znakova prisutno je u metodi poučavanja plesa. Autor ove metode je učitelj na Akademiji telesnog odgoja u Poznanju Wacław Wróblewski koji je obradio način učenja npr. engleskog i bečkog valcera, rumbe, čače, tanga. Važan

(6) Da postoji još jedan sistem na temelju Brajevog pisma – osmotačkasta azbuka, tzv. **evrobrajica**, koju se najčešće koristi u informatici i muzici.[9]

U okviru nastave studenti uče, osim glavnog sadržaja – pisanja i čitanja Brajevog pisma – još stvari koje se tiču života slepih osoba. Upoznaju se sa predmetima koje koriste slepe osobe u svakodnevnom životu i koje nisu vezane za Brajevo pismo, npr. šablona za potpis, indikatora tečnosti, prepoznavača boja, specijalne igle za šivanje, igre poput skrabla ili šaha (obeležene reljefnom pismom) i dr. Sva pomagala koja se pokazuju studentima potrebna su da bi se ljudima sa vidom približila specifičnost okruženja slepih osoba. Važna tema u nastavi je ponašanje ljudi sa vidom prema slepima. Poljski savez slepih izdao je crtani film koji prikazuje primere pozitivnog i negativnog ponašanja prema slepim osobama u javnom prostoru,[10] kakvi su najbolji načini pomoći da se ne napravi nekakva šteta. Nakon filma većina studenata kaže da pre nisu imali svest kako pravilno i sigurno da se ponašaju u društvu slepe osobe, a film im je u tome puno pomogao. Film i vežbe koje su uključene u nastavu polaznicima treba da predoče probleme i neugodne situacije koje mogu imati njihovi potencijalni budući učenici. Studenti u parovima vežbaju pravilno vođenje slepe osobe, objašnjavanje puta i prostora oko sebe na način karakterističan za slepe osobe. U saradnji sa članovima Poljskog saveza slepih, postoji takođe mogućnost da polaznici kursa mogu da se upoznaju sa poslom psa vodiča – što je za njih jako interesantno. To se vidi po njima, jer postavljaju puno pitanja i tada su najaktivniji.

Kao primer igre i element poučavanja Brajevog pisma metodom za videće osobe studenti rešavaju ukrštenice na Brajevoj crnoj štampi, crtaju uz pomoć Brajeve tablice po šemi iz različitih priručnika.[11] Na kraju kursa jedan čas predviđen je za prezentaciju metode poučavanja plesa (o tome je već bilo reči). Studenti upoznaju pravila za ples – engleski valcer – na temelju Brajevog pisma. Namerno se pokazuje ova metoda da studenti znaju i pokažu budućim slepim učenicima da Brajevo pismo nije samo obavezno i dosadno čitanje i pisanje, nego može da služi i za igru, i nude im da uče taj sistem da ne bi bili nepismeni, što je važno iz perspektive društvenog statusa.

Iz ankete koja je realizovana na početku svakog kursa može se saznati da studenti dolaze na nastavu najviše zbog toga što im se tema čini interesantnom. Brajevo

u ovoj metodi je broj Brajevih tačaka, jer je za slepe je to poznati prostor, znaju kako da se kreću u prostoru o obliku pravougaonika kao Brajeva ćelija. Vidi: W. Wróblewski, *Taniec towarzyski w rehabilitacji osób niewidomych*, Poznań 2005.

[9] Brojevi tačaka su malo drugačiji nego u običnoj šestotački, jer prvo imamo šest tačaka starog sistema, a ispod dve nove tačke – sa leve strane 1, 2, 3 i 7, sa desne strane 4, 5, 6 i 8. Novo Brajevo pismo sadrži 256 znakova, svaki znak ima samo jedno značenje. Vidi: A. Bohusz, *Metody nauczania pisma brajla*, „TyfloŚwiat”, br. 3/2012: http://www.tyfloswiat.pl/Artykul_Metody_nauczania_pisma_brajla [28.08.2013].

[10] Polski Związek Niewidomych, *N jak Niewidomy, czyli jak pomóc osobie z dysfunkcją wzroku*: http://www.youtube.com/watch?v=WpJ2hrmn7qM [22.08.2013].

[11] B. Marek, Brajl. Podręcznik do nauki brajla dla nauczycieli i lektorów języka angielskiego, Lublin 2007, str. 95–119.

pismo je za neke od njih nešto čudno i nepoznato. Retko se događa da ljudi dolaze jer poznaju neku slepu osobu i žele da se upoznaju se sa njenim okruženjem (bila su dva slučaja da su devojke došle na nastavu jer su imale slepe prijatelje i za njih je učenje Brajevog pisma bilo nešto što pomaže da se bolje razume druga osoba, jer se želi ući u njihov svet). Ipak, najviše osoba u anketi reklo je da je razlog za učestvovanje u nastavi „Temelji Brajevog pisma“ vezan za buduće zaposlenje u školama. Studenti su svesni da mogu u poslovnom životu da se nađu u situaciji da moraju da uče slepo dete i žele da znaju kako s njim da postupaju, kako mogu da mu daju znanje i pomažu u učenju. U Poljskoj nema puno visokih škola gde budući učitelji imaju mogućnost da pohađaju takvu nastavu. Zna se da sve više roditelja ne želi da njihovo slepo dete pohađa specijalnu školu, a veliki broj učitelja nije pripremljen za rad sa hendikepiranom decom. Za njih nastava nije samo učenje reljefnog pisma, a približavanje društva slepim ljudima ne tiče se samo pisma, nego i drugih stvari koje su već pomenute. U nastavi učestvuje puno polonista, ali i studenata sa drugih fakulteta (psihologija, pedagogija i sociologija). Oni vide svoju budućnost u radu sa decom, gde mogu da sretnu različite vrste invaliditeta. Za tri godine, koliko je realizovana nastava, u njoj je učestvovalo oko šezdeset osoba. Prema nameni nastave usmerena su i očekivanja studenata, jer svaki od njih ima različito mišljenje o nastavi. Glavni cilj je naučiti studente – osim Brajevog pisma koje je osnovni sadržaj nastave – sasvim drugačijem načinu gledanja na okruženje slepih ljudi.

Fakultativna nastava „Temelji Brajevog pisma“ dosta je popularna među studentima, iako sadržaj i metode nisu sasvim visokoškolskog karaktera. Svake godine dolazi oko dvadeset osoba, što svedoči o tome da ima potrebe da se realizuje takav kurs na univerzitetu. Interesovanje za teme koje se tiču hendikepiranih osoba motivisano je i brojnim kampanjama koje pokazuju ljudima da se treba brinuti za slabije osobe kojima je potrebna pomoć. Početak učenja reljefnog pisma je težak, ali studenti vide rezultate i ne odustaju. Polaznici ovog kursa najviše problema imaju sa čitanjem, ali onda kad ga nauče, vidi se njihovo zadovoljstvo. To je – osim gore navedenih ciljeva i konačnih rezultata nastave – veliko zadovoljstvo za nastavnika, jer je postigao traženi kvalitet obrazovno-vaspitnog rada u tom specifičnom i humanom poslu.

Literatura

Andraszewski M. (2007). *Już czytam. Podręcznik łatwej, początkowej nauki czytania pisma punktowego Ludwika Braille'a*, 2. Izd., Bydgoszcz.

Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych (Kancelarija opunomoćenika vlade za pomoć osobama sa invaliditetom, http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosc-w-liczbach [27.08.2013].

Bohusz A. (2012). Metody nauczania pisma brajla, „TyfloŚwiat“, br. 3/2012: http://www.tyfloswiat.pl/Artykul_Metody_nauczania_pisma_brajla [28.08.2013].

Dolański W. (1971). Alfabet Braille'a, jego poprzednicy i krewniacy, „Logopedia. Zagadnienia kultury żywego słowa“, t. 10, R. 1971.

Kobiety dla Polski, Polska dla Kobiet, *Raport o osobach niepełnosprawnych w Polsce*: http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.samorzad.pap.pl%2Fpalio%2Fhtml.run%3F_Instance%3Dcms_samorzad.pap.pl%26_PageID%3D6%26_media_id%3_D57272%26_filename%3DKK_2011_06.06_raport_o_niepelnosprawnych.pdf%26_mimetype%3Dapplication%2Fpdf%26_CheckSum%3D780010585&ei=t6EcUqSuN8W-qhQfTsIGQDw&usg=AFQjCNEyUoL6BgC9i1z5QpZP0sARJteV1Q&bvm=bv.51156542,d.ZG4 [27.08.2013].

Marek B. (2007). *Brajl. Podręcznik do nauki brajla dla nauczycieli i lektorów języka angielskiego*, Lublin.

Paplińscy M/ i P. (2003). Zastosowanie systemu LaTeX w nauce brajla czarnodrukowego osób widzących, u: *Nowoczesne techniki kształcenia dzieci niewidomych i słabowidzących*, Poznań, s. 146–155.

Paplińska M., *Osoby niewidome i słabowidzące: Konsekwencje wynikające z braku wzroku*: http://www.adaptacje.uw.edu.pl/publikacje/edukacja/3_os_ niewidome_i_ slabowidz. html, [27.08.2013].

Polski Związek Niewidomych, N jak Niewidomy, czyli jak pomóc osobie z dysfunkcją wzroku: http://www.youtube.com/watch? v=WpJ2hrmn7qM [22.08.2013].

Wróblewski W. (2005). *Taniec towarzyski w rehabilitacji osób niewidomych*. Poznań.

Magdalena Baer, PhD
Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland

TEACHING BRAILLE WRITING SIGHTED STUDENTS OF TEACHING SPECIALIZATION AS A PREPARATION FOR WORKING WITH BLIND PUPILS (STUDENTS)

Summary

It has started putting emphasis on education of disabled in Poland, also on the Blind and the Deaf, during the past few years. In connection with this universities have started paying attention to the training of teaching staff within the scope of teaching sign language or Braille writing. It has been running a basic course of a Braille writing as a part of optional classes at Faculty of Polish and Classical Philology since three years. The purpose of classes is to acquaint students with the Blind community issue and practical teaching of tactile writing system.

The aim of this article is to introduce the content, the methodology and the aim of aforementioned optional classes and also to show issues of education the Blind in Poland and the ways of educating teaching staff for their needs.

Key words: *Braille writing, teacher training, teaching methods, education of blind people, the quality of educational work.*

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 : квалитет васпитно-образовног процеса / [организатори Учитељски факултет у Ужицу, Педагошки факултет Нитра, Педагошка факултета в Копре ; главни и одговорни уредник Радмила Николић]. - Ужице : Учитељски факултет, 2013 (Ужице : Братис). - 604 стр. : илустр. ; 25 cm

На спор. насл. стр.: Teaching and Learning. - Радови на срп., енгл. и словен. језику. - Текст ћир. и лат. - "Ова монографија садржи радове са међународног научног скупа под називом 'Настава и учење (квалитет васпитно-образовног процеса) одржаног 8. новембра 2013. године, на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу." --> Предговор. - На врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу. - Тираж 200. - Стр. 13-14: Предговор / редакција. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резюме; Summary.

ISBN 978-86-6191-015-9
1. Николић, Радмила [главни и одговорни уредник], 1963- 2. Учитељски факултет (Ужице) 3. Педагошки факултет (Нитра) 4. Педагошка факултета (Копар)
a) Настава - Методика - Зборници b) Учење - Методи - Зборници c) Наставници - Личност - Зборници
COBISS.SR-ID 202313228

Ова монографија садржи радове са међународног научног скупа под називом *„Настава и учење (квалитет васпитно-образовног процеса)* одржаног 8. новембра 2013. 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 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; др Јелена Стаматовић, доцент; мр Бранка Арсовић, асистент и мр Љиљана Костић. 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.

www.ucfu.kg.ac.rs

ISBN: 978-86-6191-015-9

УДК 371.3(082) **ISBN: 978-86-6191-015-9**